

ESTUDOS: LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

Dora Leal Rosa

VICE-REITOR

Luiz Rogério Bastos Leal

INSTITUTO DE LETRAS

DIRETORA

Risonete Batista de Souza

VICE-DIRETOR

Márcio Ricardo Coelho Muniz

O Corpo Editorial da revista *Estudos: Linguísticos e Literários* interfere apenas nos aspectos técnicos de formatação dos artigos.

A matéria veiculada nos artigos é da estrita responsabilidade dos autores.

Estudos: Linguísticos e Literários - n. 44 - Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, julho/dezembro 2011, 349 p. 15x21,5cm.

Semestral

ISSN 0102-5465

Letras - Periódicos I. Mestrado em Letras, Universidade Federal da Bahia.

CDU 8 (05)

ESTUDOS: LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA



Número 44

julho de 2011/dezembro de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

COORDENADORA DO PPGLiNC
Célia Marques Telles

COORDENADOR DO PPGLiTC
Sérgio Barbosa de Cerqueda

EDITORA
Suzana Alice Marcelino Cardoso

CO-EDITORA
Lígia Guimarães Telles

CONSELHO EDITORIAL
Célia Marques Telles (UFBA/PPGLL)
Celina de Araújo Scheinowitz (UFBA/UEFS)
Décio Torres Cruz (UFBA/PPGLL)
Evelina Hoisel (UFBA/PPGLL)
Ilza Maria de Oliveira Ribeiro (UFBA/PPGLL)
Jacques Salah (UFBA/PPGLL)
Lizir Arcanjo Alves (UCSal)
Maria Helena Mira Mateus (Univ. de Lisboa)
Maria Teresa Abelha Alves (UEFS)
Myriam de Castro Lima Fraga (FCJA)
Norma Lopes (UNEB/FJA)
Regina Zilberman (UFRGS)
Rita Olivieri-Godet (Univ. de Rennes II)
Rosa Virgínia Mattos Oliveira e Silva (UFBA/PPGLL)
Serafina Maria de Souza Pondé (UFBA/PPGLL)
Sílvia Rita Magalhães de Olinda (UEFS)
Vanderci de Andrade Aguilera (UEL)

APOIO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
Robélia Alves Cabral Pinto

PROJETO GRÁFICO
Simone Silva



INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Rua Barão de Jeremoabo, 147
Campus de Ondina, CEP 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil
Telefones (71) 3283-6781, Fax: (71) 3283-6208
E-mail: pglletba@ufba.br; estudos@ufba.br; robeliacabral@bol.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
OS PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS	13
<i>Elizabeth Reis Teixeira</i>	
AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS E DISLEXIA: O PROCESSO DE SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL ..	49
<i>Vera Pedreira dos Santos Pepe</i>	
COMPARANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS E ADULTOS: A SÍLABA COMO FOCO	69
<i>Cláudia Martins Moreira</i>	
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DA SENSIBILIDADE À CONSCIÊNCIA PLENA	117
<i>Wilson Júnior de Araújo Carvalho</i>	
UM ESTUDO SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM DESVIOS FONOLÓGICOS	153
<i>Marcus Vinicius Borges Oliveira</i>	
APLICAÇÃO DE PATAMARES PRELINGÜÍSTICOS VOCAIS PARA A AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NOS DISTÚRBIOS LINGÜÍSTICOS DE DESENVOLVIMENTO	175
<i>Barbara L. Davis</i>	

**APPLICATIONS OF PRELINGUISTIC VOCAL MILESTONES
TO CLINICAL ASSESSMENT AND INTERVENTION IN
DEVELOPMENTAL SPEECH DISORDERS 193**
Barbara L. Davis

**MARCADORES PROSÓDICOS E DESCONTINUIDADE NA
RELAÇÃO MÃE-BEBÊ NO AUTISMO 211**
Severina Sílvia M. O. Ferreira
Marília Aguiar
Francisco Madeiro

DA NATUREZA DAS PRIMEIRAS PALAVRAS 229
Claudia T. S. da Silva

**RECONTO DE CONTO DE FADAS:
RECURSOS ESTILÍSTICOS259**
Leonor Scliar-Cabral

**ASPECTOS DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS DE
SINAIS POR CRIANÇAS SURDAS.....281**
Lodenir Becker Karnopp

APRESENTAÇÃO

Este número 44 da Revista Estudos tem como núcleo temático a Aquisição da Linguagem. Os trabalhos aqui apresentados abordam tanto a aquisição mais inicial, como períodos mais tardios de desenvolvimento (incluindo a aquisição da escrita), direcionam-se tanto à aquisição do sistema de sons (a fonologia) como a de aspectos lexicais e discursivos, tratam da aquisição em condições normais bem como de casos em que existem diferentes tipos de atipicidades (distúrbios linguísticos de desenvolvimento, entre os quais os desvios fonológicos, a dislexia e o autismo), enfocam indivíduos adquirindo a língua portuguesa e línguas sinalizadas (em especial, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS).

O artigo que abre este número é **Os Processos de Simplificação Fonológica na Aquisição do Português**, em que traço uma retrospectiva dos estudos desenvolvidos nos últimos 30 anos utilizando o arcabouço teórico da Fonologia Natural para a análise de amostras da fala infantil. A noção de Processos de Simplificação que afetam os elementos do sistema de sons em diferentes posições prosódico-silábico-lexicais fornece um quadro teórico amplo para a investigação detalhada das simplificações ao nível sistêmico, estrutural e contextual, possibilitam analisar, de forma sistemática, os princípios que governam a estruturação da fala da criança nos momentos iniciais de seu desenvolvimento linguístico e permitem o estabelecimento de patamares maturacionais de forma prática e segura sobre o desenvolvimento fonológico. Estes Processos têm sido usados, em diferentes estudos, para a descrição do desenvolvimento da fala e da escrita de crianças em situações aquisicionais variadas e estão sendo referidos, em maior ou menor grau, por

outros autores neste volume em investigações tanto sobre a fala como sobre a escrita de crianças falantes do Português.

Em **Aquisição Fonológica do Português e Dislexia: o Processo de Simplificação da Consoante Final**, Vera Pedreira dos Santos Pepe aponta as semelhanças entre o comportamento do Processo de Simplificação da Consoante Final na aquisição fonológica do português por crianças normais e na leitura de sujeitos disléxicos, particularmente no que se refere às estratégias de simplificação fonológica. Os resultados indicaram que, praticamente, todas as estratégias responsáveis pela implementação do Processo de Simplificação da Consoante Final durante a aquisição fonológica do Português pela criança, também são documentadas quando o referido processo se manifesta na leitura em voz alta por indivíduos disléxicos.

O artigo **Comparando as estratégias de leitura de crianças e adultos: a sílaba como foco**, de Cláudia Martins Moreira, apresenta o resultado de pesquisa de campo, com crianças e adultos em fase de alfabetização escolar, que demonstra a influência significativa da estrutura silábica sobre o nível de acertos na leitura de palavras e no uso de estratégias de leitura empregadas. Seus achados apontam para uma revisão sobre os métodos de alfabetização oferecidos a crianças e adultos, no sentido de promover um tratamento mais sistemático da sílaba na escola, o que implica uma abordagem que leve mais em consideração a relação entre leitura e oralidade.

A **Consciência Fonológica: da Sensibilidade à Consciência Plena**, de Wilson Júnior de Araújo Carvalho, investiga o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças do jardim à primeira série do ensino fundamental, através da análise do nível de consciência (sensibilidade e plena) com que essas refletem sobre as unidades fonológicas da língua (rimas, sílabas e fonemas),

com vistas ao estabelecimento de um perfil de desenvolvimento da consciência dessas unidades. Os resultados indicam que os diferentes níveis de desenvolvimento da consciência fonológica (o da sensibilidade e o da consciência plena) marcam a existência de dois perfis de desenvolvimento na amostra estudada em função do nível sócio-escolar.

Marcus Vinicius Borges Oliveira, em **Um Estudo Sobre A Consciência Fonológica Em Crianças Com Desvios Fonológicos**, compara o desenvolvimento fonológico e o desenvolvimento da consciência fonológica através de seu desempenho em diferentes tarefas direcionadas e controladas. Os resultados apontam que as crianças com desvios utilizam-se de diferentes níveis de consciência fonológica ao refletirem sobre a estrutura fonológica da língua. Estes devem ser considerados para a construção de programas de reabilitação ou de estimulação das habilidades fonológicas direcionadas às necessidades individuais.

Em **Aplicação de patamares prelinguísticos vocais para a avaliação e intervenção nos distúrbios linguísticos de desenvolvimento**, Barbara Locket Davis mostra a necessidade de se utilizar o balbucio canônico como um marcador clínico, considerando as características fonológicas deste período aquisicional: a produção de padrões consonantais e vocálicos, e tendências de ocorrências intra-silábicas e extra-silábicas presentes nas línguas naturais. A autora defende que o conhecimento sobre os patamares de desenvolvimento prelinguístico inicial como marcadores para a avaliação e intervenção clínicas é um importante instrumento de intervenção precoce.

No artigo intitulado **Marcadores Prosódicos e Descontinuidade na Relação Mãe-Bebê no Autismo**, Severina Sílvia M. O. Ferreira, Marígia Aguiar e Francisco Madeiro discutem os

marcadores prosódicos da fala materna asseguradores do desencadeamento e manutenção do processo interativo mãe-bebê e sua relação no autismo. Os autores identificam estes marcadores prosódicos da fala materna e indagam se a instalação de quadros patológicos como o autismo pode estar associada à ausência dessa experiência precoce de inserção na linguagem.

O artigo de Claudia T. S. da Silva, **Da Natureza das Primeiras Palavras**, apresenta os resultados de pesquisas sobre as primeiras palavras, abordando aspectos relativos a quando elas surgem, como as crianças as aprendem, quais são as suas características, como ocorre o processo de construção de seus significados e qual a importância da interação nessa fase inicial. A autora chama a atenção para a necessidade de mais estudos a respeito do desenvolvimento lexical inicial em outras línguas e culturas, tendo em vista o fato de a língua ser adquirida em um contexto sociocultural, e de o desenvolvimento da criança não ocorrer isolado de suas experiências sociointeracionais.

Leonor Sciar-Cabral, em seu artigo **Reconto de conto de fadas: recursos estilísticos**, analisa o estilo de 43 recontos de um conto de fadas produzidos por crianças brasileiras com a idade entre 4;0 e 6;11, pertencentes a dois níveis sócio-econômicos. Para tanto, são investigadas as categorias: i) no nível macro-estrutural - *contaminatio*, reduções, inversões, transformações das juntas inter-episódicas e do discurso direto para o indireto, adição de cenários e de diálogos, adições, omissões, substituições ou inversão de eventos; ii) e no nível micro-estrutural - metáforas, metonímias e topicalizações. Os exemplos demonstram um amplo espectro de recursos estilísticos empregados pelas crianças, permitindo um melhor entendimento de seus processos criativos.

Em Aspectos da Aquisição de Línguas de Sinais por Crianças Surdas, Lodenir Becker Karnopp discute como se dá a aquisição da linguagem por crianças surdas, do nascimento aos cinco anos de idade. Com este intuito, inicialmente, traz algumas descrições e análises sobre o processo de aquisição das línguas de sinais. Em seguida, trata da aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança surda no período inicial. Finalmente, apresenta aspectos do desenvolvimento de sinais, descrevendo a produção de enunciados de um sinal, enunciados de dois sinais e estágios posteriores do desenvolvimento linguístico.

Salvador, 11 de março de 2013.

Elizabeth Reis Teixeira

Os processos de simplificação fonológica na aquisição do português

Phonological Simplifying Processes in the Acquisition of Portuguese

Elizabeth Reis Teixeira

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

RESUMO: Independentemente da língua ambiente a que estejam expostas, as crianças simplificam, de diferentes formas, a fala adulta que escutam e com a qual interagem. Investigamos, aqui, os padrões que fazem com que as formas infantis de crianças adquirindo o português soem diferentes daquelas produzidas pelos adultos que estão ao seu redor. Com este objetivo, fazemos uma retrospectiva dos estudos que temos desenvolvido nos últimos 30 anos utilizando o arcabouço teórico da Fonologia Natural para a análise de amostras da fala infantil. A noção de Processos de Simplificação ressalta o fato de que o desenvolvimento fonológico leva à expansão das possibilidades estruturais em relação aos padrões de fala da criança e à criação e estabelecimento de um sistema de contrastes semelhante àquele encontrado no sistema adulto. Para tanto, examinamos os processos que afetam elementos em diferentes posições prosódico-silábico-lexicais tanto em termos paradigmáticos (PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO) como sintagmáticos (PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIS), e os que influem, ao mesmo tempo, nos eixos para-

digmático e sintagmático através da interveniência de fatores contextuais para estabelecer semelhança ou harmonia entre os traços dos segmentos envolvidos (PROCESSOS SENSÍVEIS AO CONTEXTO). Ao possibilitar analisar, de forma sistemática, os princípios que governam a estruturação da fala da criança nos momentos iniciais de seu desenvolvimento linguístico e estabelecer um perfil do desenvolvimento fonológico (em termos do desaparecimento dos padrões de simplificação), os Processos Fonológicos fornecem um quadro teórico amplo para a investigação detalhada das simplificações ao nível sistêmico, estrutural e contextual, e resultam em descrições mais generalizadas e econômicas das diferenças entre as formas adultas e as pronúncias infantis, permitindo o estabelecimento de patamares maturacionais de forma prática e segura.

ABSTRACT: Despite the ambient language to which children might be exposed, they simplify in different ways adult speech they hear and with which they interact. We aim here at investigating the patterns that explain how forms used by children acquiring Portuguese sound different than those used by adults in their language surrounding. With this in mind, we set to review the studies we developed in the past 30 years using the theoretical framework of Natural Phonology for the analysis of infant speech samples. The concept underlying Phonological Simplifying processes is that phonological development promotes expansion of the child's structural possibilities and the creation of a system of contrasts similar to that of the adult's. In this sense, processes which affect elements in different prosodic-syllabic-lexical positions are being examined both in paradigmatic (SUBSTITUTION PROCESSES) and sintagmatic terms (STRUCTURE MODIFYING PROCESSES), in addition to those interacting at both paradigmatic and sintagmatic levels through the intervention of contextual factors which enable similarity or harmony of segment features (CONTEXT SENSITIVE PROCESSES). By allowing the systematic analysis of the principles governing the organization of children's speech in early periods of linguistic development and the setting up of phonological developmental profiles (as processes are discarded), Phonological Processes put forward an extensive theoretical framework for the investigation of systemic, structural and contextual simplifications,

resulting in comprehensive and economical descriptions of differences occurring between adult forms and children's pronunciations, which authorizes the establishment of effective, practical and safe maturational milestones.

Introdução

Durante grande parte do século XIX, acreditou-se que a aquisição fonológica fosse um processo que ocorria ao acaso, variando de criança para criança. Esta crença alicerçou-se, provavelmente, nos inúmeros estudos de diário, única fonte de dados existente até então, através do que os achados de diferentes observadores – de competência específica variada e muitas vezes duvidosa – sobre crianças falantes de línguas diferentes, sugeriam não haver sistematicidade em termos do processo de aquisição nem uma sequencia ordenada de estágios maturacionais. As correspondências entre os padrões de som produzidos pela criança e os padrões adultos de sua língua ambiente eram descritas em termos de elementos do sistema alvo que eram substituídos, distorcidos, eliminados ou inseridos.

Depois de Jakobson ter introduzido, em 1941, o conceito de traços distintivos - conhecidos através da tradução de seu trabalho ***Child Language, Aphasia and Phonological Universals*** para o inglês em 1968, a aquisição da fonologia começou a ser vista não mais como o aprendizado de unidades sonoras holísticas, mas como a aquisição de traços contrastivos e de sua composição para formar segmentos pertencentes a diferentes classes de sons. Como resultado destas análises de traços e do novo conceito sobre o aprendizado dos sons, nas avaliações fonético-fonológicas, os sons deixaram de ser examinados como unidades individuais,

como ocorria anteriormente nos procedimentos típicos da análise de erros baseados no fonema.

Na perspectiva da Fonologia Gerativa, as representações fonológicas passam a ser encaradas como sequencias de segmentos formados por traços distintivos governados por regras realizacionais. Esta nova visão representou, assim, uma expansão do trabalho anterior de Jakobson, Fant e Halle (1952) e Jakobson e Halle (1956), ao descrever aspectos da articulação e da percepção dos segmentos enquanto pertencentes a um conjunto universalmente estabelecido, cuja configuração se dá através de valores binários (positivo e negativo), em dois níveis de representação: o “subjacente” e o “fonético superficial”. Regras fonológicas ordenadas governam a forma através da qual as representações subjacentes se transformam nas formas efetivamente pronunciadas. Em termos aquisicionais, são as regras realizacionais que relacionam as formas adultas (representações subjacentes) às pronúncias infantis mapeadas na superfície. Um grande avanço analítico e descritivo foi o de se reconhecer que estas regras, em muitos casos, podem ser sensíveis a um determinado contexto, i.e., elementos adjacentes podem estar fazendo “pressão” para que uma determinada mudança aconteça. Assim, a descrição dos padrões ganha mais abrangência e refinamento do que aquela praticada no tradicional modelo da análise de erros, ou mesmo da clássica análise de traços distintivos.

Na visão da Fonologia Natural, (STAMPE 1969, 1979), que sucedeu os estudos com inclinação gerativista, a fonologia se baseia em um conjunto de processos fonológicos universais que interagem mutuamente, alguns específicos a cada língua e outros encontrados em todas as línguas, alguns permanecendo ativos por um período maior de tempo e outros sendo suprimidos mais rapidamente. Os processos são regras fonológicas que se aplicam não exatamente a

segmentos, mas aos seus traços distintivos em relação a sua inserção dentro de grupos prosódicos. Os grupos prosódicos, por sua vez, podem ser constituídos de tamanhos variados, que vão desde unidades mínimas como a parte de uma sílaba a todo um enunciado. Não existe uma ordem pré fixada para a atuação dos processos fonológicos e eles podem ocorrer simultaneamente, embora o *output* de um possa servir como o *input* de outro.

Na Fonologia Natural, as relações (ou correspondências) entre os padrões infantis e adultos passam, então, a ser descritas não apenas no formato de regras, mas em termos de um conjunto de estratégias inatas que a criança usa para simplificar a complexidade da produção da fala. De acordo com esta postura teórica, os processos fonológicos são vistos como padrões inatos que devem ser suprimidos, revistos ou substituídos durante o aprendizado do sistema de sons de uma língua.

Conforme Donegan e Stampe (1979, 126-7):

[...] as forças fonéticas implícitas são manifestadas através dos processos, no sentido de Sapir - de substituições mentais que sistematicamente mas subconscientemente adaptam nossas intenções fonológicas a nossas capacidades fonéticas e que, de forma contrária, permitem-nos perceber nas fala dos outros a intenção subjacente a estas adaptações fonéticas superficiais. O sistema particular de nossa língua nativa é o resíduo de um sistema universal de processos fornecendo pronúncias transitórias que, até que tenhamos domínio da pronúncia madura de nossa língua nos permite comunicar [...] Gradualmente, limitamos todos aqueles processos que não são mais aplicáveis a língua madura [...] A partir da adolescência, em geral, existe pouca mudança a se efetivar, tendo os processos residuais já estabelecido os limites de nosso universo fonológico, governando até o domínio de nossa pronúncia e percepção de palavras

estrangeiras, inventadas ou formas de spoonerismo (com “letras trocadas”) [...]1

A restrição mais forte que se coloca em relação aos seguidores desta teoria, entre eles Compton (1970), Oller (1975) e Smith (1973), refere-se à realidade psicológica pretensamente atribuída a estes processos ou regras dinâmicas. Estudiosos como Ingram (1976), Menn (1971), Ferguson, Peizer e Weeks (1973), e Waterson (1971) acreditam que os processos fonológicos representam, também, estratégias perceptuais que a criança aplica à fala que ela escuta. De acordo com a visão destes autores, além de organizar a estrutura do que a criança produz, os processos operam como um filtro que restringe as unidades que ela vai aprender. Contudo, a evidência para a aplicação perceptual destes processos é uma questão bastante polêmica e inconclusiva. Na verdade, não existe nenhuma garantia de que o *output* fonético da criança espelhe todos os aspectos fonéticos que ela percebe e discrimina nas formas adultas.

O conceito de *naturalidade* usado aqui, como bem aponta Grunwell (1987), implica na relação da naturalidade a *fatores fonéticos*, que resultam de características fisiológicas/articulatórias e/ou psicológicas/perceptuais dos sons. Assim, alguns sons parecem ser

1 [...] the implicit phonetic forces are manifested by processes, in the sense of Sapir - mental substitutions which systematically but subconsciously adapt our phonological intentions to our phonetic capacities, and which conversely, enable us to perceive in others' speech the intention underlying these superficial phonetic adaptations. The particular system of our native language is the residue of a universal system of processes reflecting all the language-innocent phonetic limitation of the infant. In childhood these processes furnish interim pronunciations which, until we can master the mature pronunciation of our language enable us to communicate [...] Gradually we constrain those processes which are not also applicable in the mature language. [...] From adolescence, usually, there is further little change, and the residual processes have become the limits of our phonological universe, governing our pronunciation and perception even of foreign, invented or spoonerized words [...] (Nossa tradução)

mais *naturais*, mais fáceis de pronunciar/perceber do que outros. Em consequência, o uso de sons mais *naturais* implica no uso de padrões mais simples de pronúncia por parte da criança.

É importante ressaltar, aqui, que os Processos de Simplificação são, na verdade, apenas uma outra maneira de se descrever as relações sistemáticas existentes entre a pronúncia adulta e as realizações individuais infantis, o que evoca a noção de que os *padrões da fala infantil são mais simples* do que os padrões da fala adulta alvo, e que a sua supressão acarreta um crescimento em termos de complexidade à organização do sistema fonológico. Quanto mais a criança avança em seu processo de aquisição, mais ela se aproxima do modelo adulto.

Os processos são, nesta perspectiva, de fato, dispositivos notacionais formais utilizados pelo analista para detalhar os “erros” de pronúncia da criança. Eles têm, assim como as regras gerativas, uma importante vantagem sobre a classificação tradicional de erros como “substituições, distorções e omissões”, a medida que a presença de outros fatores (como, por exemplo, os sons adjacentes) pode ser levada em conta, i.e. sua aplicação é por vezes sujeita a pressões do contexto linguístico mais imediato. Os processos se tornam, assim, capazes de ressaltar o fato de que o desenvolvimento fonológico leva à expansão das possibilidades estruturais dos padrões de fala da criança e à criação e estabelecimento de um sistema de contrastes. Sua vantagem sobre os esquemas gerativistas é de que a naturalidade (ou a simplicidade) dos padrões de realização infantis pode ser descrita em termos de características gerais encontradas no processo aquisicional de crianças adquirindo sistemas adultos distintos, ou seja, a despeito da língua ambiente com a qual a criança esteja interagindo, é possível encontrar padrões de simplificação semelhantes afetando os diferentes sistemas de sons.

Como bem colocam Donegan e Stampe (2009, p.4): Processos são “da ordem do falante”. Regras são da “ordem da língua”.²

Os Processos de Simplificação Fonológica na Aquisição do Português: retrospectiva

Nossos estudos sobre a aquisição fonológica do Português Brasileiro iniciaram-se em 1978, com a investigação da fala de 7 crianças normais falantes do Português, de idades que variavam entre 2;4 e 4;6 anos (TEIXEIRA, 1980). Para os estudos subsequentes (1982, 1985, 1988, 1994, 1996a e 1996b), utilizou-se a metodologia eliciativa de diário parental, e a Análise Contrastiva e a Análise de Processos como metodologias analíticas. Os dados sobre aquisição normal oriundos destes estudos foram, posteriormente, re-analisados, utilizando-se a metodologia analítica de Estudos Comparativos de Frequência de Ocorrência – em que os segmentos e padrões mais recorrentes na produção infantil inicial são explicados com base em sua alta frequência de ocorrência na fala adulta com que a criança interage em seu ambiente linguístico (TEIXEIRA e DAVIS, 2002).

Durante o período de 1981 a 1985, os processos fonológicos foram utilizados para analisar a maturação fonológica de crianças portadoras de distúrbio fonológico evolutivo (TEIXEIRA, 1985).

A partir de 1986, com o objetivo de subsidiar a coleta de dados para a pesquisa *A Aquisição da Fonologia por Falantes do Português*, realizada na Universidade Federal da Bahia de 1987 a 1991, pelo grupo de pesquisa, do *PROAEP (PROGRAMA DE ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO E O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA*

2 Processes are ‘of the speaker’. Rules are ‘of the language’. (Nossa tradução)

MATERNA), com o apoio do CNPq, do Instituto Anísio Teixeira e da FAPEX (Fundação para o Apoio a Pesquisa e Extensão), empreendemos um estudo normativo que culminou com a construção do *Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (P.D.F.P.)*. Para este estudo, 216 crianças normais foram testadas na cidade de Salvador, Bahia, igualmente distribuídas em nove grupos etários seccionados em intervalos de seis meses entre as idades de 2;0 a 5;0, e anualmente de 5;0 a 8;0 anos. Os sujeitos foram, também, igualmente agrupados em três classes sociolingüísticamente definidas com base no nível de escolarização parental, segundo os critérios fornecidos pelo IX Recenseamento Geral do Brasil – 1980, publicado pelo IBGE em 1983. A escolha desta classificação justificou-se devido ao fato de a variação diastrática estar intimamente relacionada ao nível de educação daqueles cuja fala serve como modelo e meta para a criança (TEIXEIRA, 1991). Os sujeitos foram selecionados em escolas e creches da cidade de Salvador, além de algumas crianças terem sido testadas em ambiente familiar. As crianças foram testadas em sua produção espontânea através da técnica da nomeação, i.e. evocação de respostas espontâneas a partir da observação controlada de estímulos visuais. Todas as respostas foram transcritas (utilizando o *Alfabeto Fonético Internacional*), além de terem sido gravadas para verificação posterior. Os examinadores foram selecionados com base em seus conhecimentos de Fonética e Fonologia, bem como em relação a sua experiência em trabalho de pesquisa. Além disso, houve um período de treinamento de todos os participantes nas testagens, com a finalidade de assegurar a confiabilidade das transcrições. O produto final resultante, o Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português - o **PDFP** - consta de um conjunto de “normas” maturacionais que não só estabelecem a ordem de aquisição das diferentes classes de sons que compõem o sistema fonológico da língua, mas também permitem prever as

idades cronológicas iniciais e terminais para a aquisição das diferentes classes de sons em indivíduos considerados normais. Estas normas refletem os padrões de comportamento observados na fala dos indivíduos testados, e permitem estabelecer, com maior segurança, e de forma sistemática, se o desenvolvimento da fala de uma criança está ocorrendo da forma esperada para sua idade, ou se existem características atípicas. Assim, pode-se chegar a um diagnóstico diferencial entre os comportamentos fonológicos normais e não normais. As normas maturacionais, além de focalizarem a aquisição de elementos do sistema fonológico da língua em diferentes contextos, são descritas, também, em relação aos processos de simplificação que vão deixando de ocorrer conforme a criança vai adquirindo as diferentes classes de sons e suas possíveis combinações nas estruturas prosódico-silábico-lexicais (TEIXEIRA, 1996a).

Apresentaremos, aqui, desta forma, uma versão mais atualizada (contudo não exaustiva) sobre os padrões encontrados na fala de crianças adquirindo o sistema de sons do Português.

Os Processos de Simplificação Fonológica: Classificação

Os “processos fonológicos” (STAMPE 1969, GRUNWELL 1981), ou “processos de simplificação” (INGRAM 1976, 1989), operam tanto no *eixo paradigmático* como no *eixo sintagmático* da organização dos sistemas.

INGRAM (1976) divide os processos em *processos de substituição*, *processos assimilatórios* e *processos que afetam a estrutura silábica*.

GRUNWELL (1985, 1987), por sua vez, fala em *processos que envolvem simplificações sistêmicas* (também denominados de *paradigmáticos*), como a Anteriorização, a Oclusivização, a Semi-

vocalização (ou “Gliding”), e a Sonorização Sensível ao Contexto (“Context-Sensitive Voicing”); *processos que envolvem simplificações estruturais*, ou seja processos eminentemente *sintagmáticos*, como Apagamento da Sílabas Fraca, Apagamento da Consoante Final, Vocalização das Consoantes Silábicas, Reduplicação, Harmonia Consonantal e Redução de Encontros Consonantais; e *processos não operam somente na dimensão paradigmática* dos contrastes de sons *nem na dimensão sintagmática* das seqüências de sons, mas que refletem a *interação entre as duas*, levando em consideração os efeitos do contexto, como os casos de Assimilação.

Em relação aos estudos sobre a aquisição do sistema de sons por crianças falantes do português, em nossos primeiros trabalhos (TEIXEIRA 1985, 1988), dividimos os processos cronologicamente em: processos *iniciais* - que vão até mais ou menos 2;6, *mediais* - que duram aproximadamente até 3;0 e *terminais* - que vão até 4 ou mesmo 5 anos. Na análise que adotamos para o Português, esses processos são nomeados ora com base em aspectos da *estrutura silábica* (e.g. “Simplificação dos Encontros Consonantais”; “Simplificação da Semivogal”; “Simplificação da Consoante Final”), ora nas *classes de segmentos distintivos afetados* (e.g. “Confusão das Fricativas”; “Confusão das Laterais”), ou com relação a *padrões mais universais* de simplificação já reportados na aquisição de outras línguas (e.g. “Oclusivização”; “Assimilação”; “Anteriorização”).

A partir de 1996, passamos a dividir os processos, também, em termos de suas possibilidades de ocorrência (TEIXEIRA 1996a):

- no *eixo paradigmático* dos contrastes de som (i.e. no que diz respeito à *composição dos traços*), a que chamamos de PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO,
- no *eixo sintagmático* das seqüências de sons (i.e. da *combinação fonotática* dos elementos, que resulta na formação de sílabas e, con-

seqüentemente, de palavras), que estamos chamando de PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS,

- nos eixos *paradigmático e sintagmático* através da influência de *fatores contextuais* que resultam nas mudanças fonológicas causadas por Assimilação, aqui referidos como PROCESSOS SENSÍVEIS AO CONTEXTO. (Vide Diagrama, abaixo)

Assim, tecnicamente, os **processos**, em geral, referem-se a simplificações que ocorrem a diferentes classes naturais, posições prosódico-silábico-lexicais marcadas ou devido à promoção de semelhanças em nível intra-segmental e segmental.

Em relação aos PROCESSOS DE SUBSTITUIÇÃO, a simplificação ocorre através da substituição de membros de uma classe por membros de outra classe natural. Resumidamente, em geral, a **Oclusivização** afeta, basicamente, fricativas; a **Glotalização** afeta oclusivas velares ou, em casos mais difusos, todas as consoantes; o **Ensurdecimento** afeta as obstruintes sonoras; a **Anteriorização** afeta as consoantes posteriores; na **Simplificação do /r/**, o rótico não *flap* é substituído por outra líquida, uma semivogal ou é elidido; na **Confusão das Laterais**, os dois membros da classe Lateral presentes na língua alternam-se; na **Confusão das Fricativas**, as fricativas coronais mais anteriores e menos anteriores alternam-se; na **Confusão das Líquidas**, o *flap* e a lateral se confundem.

Já em relação aos PROCESSOS MODIFICADORES ESTRUTURAIIS, a simplificação vai incidir em relação a elementos que ocorrem em *posições prosódico-silábico-lexicais* marcadas como o DITONGO CRESCENTE, a CONSOANTE FINAL, os ENCONTROS CONSONANTAIIS, as SÍLABAS FRACAS e/ou por acionamento do mecanismo de PERMUTAÇÃO presente nos *erros de ordenação serial*.

No que diz respeito aos PROCESSOS SENÍVEIS AO CONTEXTO, os elementos são afetados em diferentes *posições prosódico-silábico-lexicais* devido à simplificação através do estabelecimento de semelhança ou harmonia entre os traços dos segmentos envolvidos, como ocorre na ASSIMILAÇÃO; ou à simplificação através do estabelecimento de repetição de segmentos por semelhança ou harmonia, no caso da REDUPLICAÇÃO.

Empregamos o termo ESTRATÉGIA para nos referirmos aos diferentes padrões realizacionais utilizados pela criança ao implementar os processos. O termo PROCESSO, então, passa a ser utilizado para descrever os princípios mais gerais de organização do material fonético-fonológico que a criança percebe e processa a partir da fala adulta na estrutura silábico-prosódico-lexical, que podem ser específicos à língua ou universais.

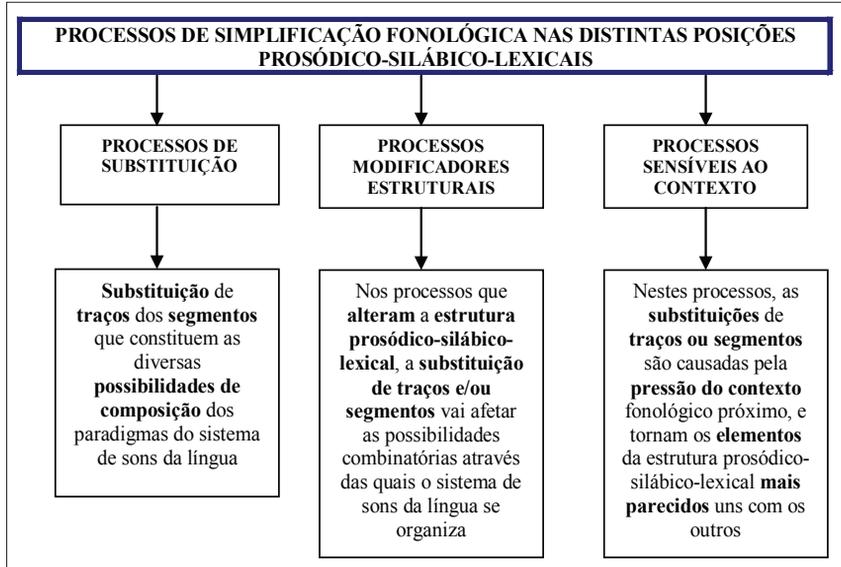


Figura 1: Processos de Simplificação Fonológica

Fonte: Teixeira (2010)

Em geral, os processos fonológicos vão afetar quase que exclusivamente a produção das consoantes - elementos, que, do ponto de vista de sua execução articulatória, apresentam obstáculos em pontos distintos da cavidade oral que barram o escape do ar proveniente dos pulmões.

Para a descrição dos processos de simplificação que afetam a aquisição do Português, tomaremos por base o sistema consonantal do Português nas posições de início de sílaba e palavra (posição inicial absoluta e inicial interna) e de final de sílaba (posição final absoluta e final interna), além de considerarmos as possíveis combinações de elementos na estrutura da sílaba, conforme os quadros a seguir:

	BILABIAL/ LÁBIO- DENTAL		DENTO- ALVEOLAR		PALATO- ALVEOLAR/ PALATAL		VELAR	
OCCLUSIVAS	p	b	t	d			k	g
FRICATIVAS	f	v	s	z	ʃ	ʒ		
NASAIS		m		n		ɲ		
LATERAIS				l		ʎ		
RÓTICOS				r				(r)

Quadro 1 - Elementos distintivos (fonemas) consonantais na margem inicial da sílaba no Português

Fonte: Teixeira (2010)

ATAQUE		GLIDE	NÚCLEO	GLIDE	CODA	
(C)	(C)	(S)	V	(S)	(N)	(C)
					/N/	/S/
						/L/
						/R/

Quadro 2 - Estrutura da sílaba no Português

Legenda: Nasalização (/N/), Fricativa (/S/), Lateral (/L/) e Rótico (/R/), respectivamente

Fonte: Teixeira (2010)

A partir das descrições e posterior exemplificação dos processos fonológicos mais comuns e dos padrões de desenvolvimento dos segmentos e das sequências aos quais eles se aplicam, como veremos a seguir, fica evidente que existe uma cronologia para a sua ocorrência e seu desaparecimento. A persistência destes padrões além da idade esperada configura **atraso** no processo de desenvolvimento e possível **atipicidade**.

É importante salientar que os estágios maturacionais aqui indicados representam patamares etários de aquisição que devem ser interpretados com flexibilidade, i.e., cada período sugerido como patamar aquisicional para um dado elemento pode ser ampliado por um período de seis meses em ambas as direções, de maneira a acomodar as variações individuais em termos de ritmo aquisicional.

Processos de Substituição

Os processos de substituição referem-se aos padrões infantis em que segmentos consonantais que ocupam o ataque da sílaba vão ser substituídos por outros elementos consonantais do sistema fonológico da língua permitidos nesta mesma posição silábica.

Oclusivização

É o processo segundo o qual as fricativas e africadas são substituídas por oclusivas homorgânicas, i.e., que têm o mesmo ponto de articulação. No português, esse processo ocorre nos estágios iniciais (é descartado pela criança antes dos 2,6 anos), afetando, num primeiro momento, a classe das fricativas como um todo, e restringindo-se, mais tarde, às fricativas labiais.

É importante chamar a atenção para o fato de que, muitas vezes, a substituição por Oclusivização pode confundir-se com a Assimilação. Toda vez que se tornar difícil julgar se a substituição está ocorrendo por pressão do contexto ou não, deve-se atentar para as tendências mais gerais em operação no sistema da criança naquele momento. Se houver um padrão consistente e difuso de Oclusivização, deve-se descartar a pressão do contexto como fator determinante. Num caso, por exemplo, em que a criança esteja pronunciando BLUSA como [‘bubɐ], produção em que se poderia dizer que a fricativa [z] teria assimilado os traços da oclusiva bilabial sonora (/b/) inicial, se estiverem ocorrendo outras formas semelhantes de oclusivização (como ELEFANTE [‘pẽntʃi], em que o /f/ é pronunciado como um [p]) sem a pressão do contexto, deve-se considerar a produção infantil como um caso de Oclusivização (Veja a exemplificação no Quadro 3).

Glotalização

Este parece ser um processo bastante inicial e de ocorrência mais ou menos infrequente no desenvolvimento normal. Em geral, desaparece antes de 2;0. Na maioria dos casos, a parada glotal é usada para marcar a fronteira da sílaba, embora possa também ser usada em substituição a outros sons – em geral, as oclusivas velares /k/ e /g/. A persistência deste processo além da idade de três anos deve já ser considerada um claro índice de atipicidade (Veja a exemplificação no Quadro 3).

Ensurdecimento

Através da aplicação deste processo, alguns fonemas adultos, particularmente as oclusivas e fricativas, têm realizações ensurdecidas, embora o reverso – a sonorização – também seja possível em menor escala. Esta tendência para ensurdecer os segmentos

obstruintes na posição inicial da sílaba, em geral, desaparece entre 2;0 e 3;0 anos (Veja a exemplificação no quadro 3).

Anteriorização

Este processo é verificado nos estágios iniciais do desenvolvimento fonológico (tende a desaparecer por volta dos 2;6 anos) e caracteriza-se pela substituição de consoantes velares por bilabiais ou alveolares. (Veja a exemplificação no Quadro 3)

Simplificação do /r/

Por volta de 2;6, em regra, a criança já adquiriu o /r/, tanto em posição inicial absoluta como inicial interna à palavra, sendo, assim, considerado um processo de caráter medial. Durante o período de sua aquisição, o /r/ pode ser simplificado através das estratégias de: Elisão (quando o elemento deixa de ser pronunciado), Semivocalização (através de sua substituição por uma semivogal), Lateralização (quando é realizado como uma lateral) e Metátese (caso em que o segmento troca de posição dentro da sílaba, i.e. passa a ser produzido como uma consoante na coda da sílaba). (Veja a exemplificação no Quadro 3)

Confusão das Laterais

Os dois membros da classe das laterais que ocorrem na língua portuguesa, em geral, não são usados pela criança de forma distintiva antes de 2;6, i.e., existe uma “confusão” envolvendo suas realizações fonéticas: ora vai haver Palatalização do /l/, ora vai haver Despalatalização do /ʎ/. Nos estágios mais iniciais, em geral, por imaturidade em relação ao adequado posicionamento da língua pela criança, existe uma forte tendência

à Palatalização: é difícil fazer o contato preciso entre a ponta da língua e a região dento-alveolar para a produção do [l], o que resulta na utilização da lâmina da língua se espalhando para a região palatal. Mais tarde, contudo, o elemento mais afetado é a palatal, que acaba sendo Despalatalizado. (Veja a exemplificação no Quadro 3)

Confusão das Fricativas

Inicialmente (até mais ou menos 1;5), todos os membros da classe das fricativas parecem confundir-se de alguma forma.

Posteriormente, este processo vai envolver dois movimentos hierarquicamente contrários:

por volta de 1;7, o par de fricativas dento-alveolares é consistentemente Palatalizado;

o movimento contrário, da Despalatalização, parece ser a tendência dominante por volta de 1;11, i.e., as fricativas palato-alveolares passam a ser realizadas como [s] e [z]. Este padrão implementacional pode durar até aproximadamente os três anos. (Veja a exemplificação no Quadro 3)

Confusão das Líquidas

Ao que tudo indica, este é um dos processos terminais na aquisição fonológica do Português, i.e., em geral, /l/ e /r/ só são usados distintivamente após 3,6, podendo esta distinção aparecer, em muitos casos, um pouco mais tarde, por volta dos 4 anos. Antes de ser adquirida, a vibrante simples /r/ é inicialmente realizada como uma lateral (Lateralização), embora possa ser também simplificada através de Elisão (ou queda), ou

substituída por uma semivogal palatal, [y] (Semivocalização).³ (Veja a exemplificação no quadro a seguir)

Nos momentos finais da aquisição, como que em uma etapa de transição, o /r/ pode ser realizado como uma lateral relativamente curta e breve, que Wiliamson (1977) descreve como uma lateral com batida breve e leve da ponta da língua contra a região dento-alveolar. A aquisição tardia da vibrante simples pode ser explicada, foneticamente, com base no fato de que é necessário se empreender mais energia para a formação deste som e executar um movimento bastante preciso e rápido da língua do que para manter os articuladores em posição fixa (como ocorre na pronúncia do /r/, em que a ponta da língua é pressionada, firmemente, contra a região dento-alveolar, deixando pelo menos um dos lados da língua livre para o escape do ar). Na verdade, como bem explicam Ladefoged e Maddieson (1996), a diferença entre o *flap* (em cuja pronúncia, a ponta da língua “esbarra”, de forma rápida, a região dento-alveolar) e o *flap* lateral é exatamente a existência de um canal de ar, mesmo que muito breve, formado pelo lado da língua para o escape do ar, o que sugere existir, neste caso, uma dificuldade em relação ao *timing* do gesto articulatório.

3 Temos chamado este processo de **Confusão das Líquidas** por conta de ser a estratégia da Lateralização o padrão de substituição mais recorrente envolvendo a simplificação do rótico *flap*, embora outras estratégias como a Elisão e a Semivocalização também ocorram. Uma possível alternativa, a fim de garantir maior generalidade seria chamar este processo de **Simplificação do /r/** ou de **Simplificação do *flap***. Contudo, preferimos continuar utilizando a **Confusão** - mesmo reconhecendo seu caráter reducionista - a fim de evitar que este processo possa ser confundido com a simplificação do outro elemento rótico - que chamamos de **Simplificação do /r/**.

	ITEM	FORMA INFANTIL	TROCA	ITEM	FORMA INFANTIL	TROCA	
OCCLUSIVIZAÇÃO	ELEFANTE	'pɛtʃi	f > p	SOFÁ	to'pa	s > t f > p	
GLOTALIZAÇÃO	QUERO	'keʔu	ɾ > ʔ	BOCA	'boʔe	k > ʔ	
ENSURDECIMENTO	GALINHA	ka'liɲe	g > k	CASA	'kasɐ	z > s	
ANTERIORIZAÇÃO	CASTELO	pə'ʔelu	k > p	IGREJA	'teʒe	g > t	
SIMPLIFICAÇÃO DO /r/	ELISÃO	BARRIGA	'biʒe	r > ∅	GARRAFA	ga'aʔe	r > ∅
	SEMIVOCALIZAÇÃO	BURRO	'buwu	r > w	CARRO	'kawu	r > w
	LATERALIZAÇÃO	GARRAFA	ga'laʔe	r > l	CARRETA	ka'lete	r > l
	METÁTESE	RATO	'axtu	r <→ a	RALO	'axlu	r <→ a
CONFUSÃO DAS LATERAIS	ALVEOLARIZAÇÃO	PALHAÇO	pa'lasu	ʎ > l	MILHO	'milu	ʎ > l
	PALATALIZAÇÃO	COLO	'koʎu	l > ʎ	BOLO	'boʎu	l > ʎ
CONFUSÃO DAS FRICATIVAS	PALATALIZAÇÃO	SAI	'ʃaj	ʃ > s	VOCÊ	vo'ʃe	ʃ > s
	DESPALATALIZAÇÃO	IGREJA	'geʒe	ʒ > z	JACARÉ	zaka'le	ʒ > z
CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS	ELISÃO	QUERO	'keu	ɾ > ∅	AMARELO	ma'elu	ɾ > ∅
	SEMIVOCALIZAÇÃO	QUERO	'keyu	ɾ > y	TIRA	'tʃye	ɾ > y
	LATERALIZAÇÃO	NARIZ	na'liʃ	ɾ > l	BARATA	ba'late	ɾ > l

Quadro 3 - Exemplificação dos Processos de Substituição

Fonte: elaboração do próprio autor

Processos Modificadores Estruturais

Conforme mencionamos anteriormente, estes processos alteram a estrutura prosódico-silábico-lexical. Isto quer dizer que a substituição de traços e/ou segmentos vai afetar as possibilidades combinatórias através das quais o sistema de sons da língua se organiza nas estruturas da sílaba, da palavra e acentual.

Simplificação da Semivogal

Este processo afeta, predominantemente, os ditongos crescentes, embora os decrescentes também sejam simplificados, como ocorre, por exemplo, em BISCOITO [bi'totu], em que o ditongo /oy/ é monotongado com a elisão da semivogal.

Em geral, os ditongos crescentes são simplificados através de três maneiras básicas:

- **Elisão:** caracterizada, em regra, pela queda da semivogal, embora, em alguns casos, a parte mais estável do ditongo possa ser a afetada, como ocorre, por exemplo, em HISTÓRIA [ˈtɔli], em que a semivogal acaba passando a ocupar o centro silábico devido à elisão da vogal /ɹ/.

- **Silabificação:** caso em que os dois elementos do ditongo são separados em sílabas distintas, através da formação de um hiato;

- **Migração:** caso em que a semivogal “migra” para outra sílaba dentro da palavra. (Veja a exemplificação no Quadro 4)

Simplificação da Consoante Final

Este processo tem aplicação bastante abrangente nos estágios iniciais de aquisição.

Inicialmente, as consoantes finais são apagadas em ambas as posições finais, i.e., posição final absoluta e final de sílaba internamente à palavra.

Por volta dos 2 anos, os términos de sílaba começam a ser usados mais sistematicamente no final da palavra. Em geral, a primeira consoante final a ser adquirida nesta posição é a lateral. Seis meses depois, a lateral vai ser adquirida internamente. Neste mesmo momento, aparece a fricativa em final absoluto. A partir dos 3 anos, a fricativa emerge internamente. O /R/ é a última consoante final a emergir fonologicamente, depois de 3;6. Este aparecimento tardio pode ser explicado por sua ocorrência quase que exclusivamente em posição interna na língua adulta (pelo menos, nas variantes de fala regional em que os róticos finais deixam de ser pronunciados). Resumidamente, a aquisição das consoantes finais parece passar pelo seguinte percurso:

	2;0	2;7	3;1	3;7
Posição Interna		L	S	R
Posição Absoluta	L	S		

Quanto às estratégias de simplificação utilizadas, a Simplificação das Consoantes Finais, parece, também, seguir uma ordem:

- Inicialmente, vai ocorrer a Elisão.
- Quando a Consoante Final está prestes a emergir, ela pode vir acompanhada de um apoio vocálico, como ocorre no caso do /S/ absoluto, DOIS [ˈdɔɪʃi],
- ou ela pode ser marcada por um alongamento da vogal precedente, como ocorre no caso do /R/ interno: Ex. PORTA [ˈpɔ:tɐ].
- Um outro padrão de simplificação recorrente é a Confusão que afeta as realizações dos três membros da classe das Consoantes Finais. (Veja a exemplificação no Quadro 4). Isto quer dizer que a fricativa pode ser realizada como um “erre”, assim como o “erre” pode ter uma realização lateral (/S/ → [x]; /R/ → [l]).

Nos estágios mais avançados de seu desenvolvimento, as Consoantes Finais podem também sofrer:

- **Metátese** - quando esta se desloca de seu lugar na margem final da sílaba e passa a ocupar a cabeça da sílaba;
- **Migração** - quando esta se desloca de uma sílaba para outra sílaba dentro da palavra;
- **Coalescência** - quando esta deixa de ocupar seu lugar na margem final da sílaba e passa a ocupar a cabeça da sílaba subsequente, enquanto a consoante inicial que existia nesta sílaba vizinha desaparece. (Veja a exemplificação no Quadro 4)

Simplificação dos Encontros Consonantais

Este processo bastante complexo evolui através de diferentes estágios, conforme a criança amadurece fonologicamente. As estratégias implementacionais parecem seguir uma certa ordem:

- **Elisão** - Inicialmente, os encontros são simplificados através da elisão do segundo elemento.
- **Silabificação** - Ocorre quando os dois elementos que formam o encontro são separados em sílabas distintas através da silabificação da primeira consoante, ou mais frequentemente, através da introdução (ou epêntese) de uma vogal para apoiar a primeira consoante.
- **Semivocalização** - À medida que o segundo elemento do encontro começa a emergir, ele pode ser realizado como uma semivogal palatal ([y])
- **Confusão na realização do segundo elemento** - Quando o segundo elemento passa a ser quase consistentemente realizado abertamente, vai haver confusão em relação à realização das líquidas que podem ocorrer na posição de segundo elemento ([l] e [r]). Isto significa dizer que os encontros do tipo C+/l/ e C+/r/ não conseguem ser contrastados. Durante este período, parece haver um momento, em que o segundo elemento tende a ser realizado sempre como lateral. Em uma fase imediatamente posterior, este passa a ser realizado consistentemente como “erre” (em geral após 2;6).
- **Metátese** - Ocorre quando o segundo elemento do encontro se desloca dentro da sílaba e passa a ocupar a posição da consoante final na sílaba.
- **Migração** - Na última fase de aquisição dos encontros (que começa por volta dos 3;6), estes se deslocam de uma sílaba dentro da palavra para a posição de início de palavra. (Veja a exemplificação no Quadro 4)

É importante ressaltar que estes estágios não constituem, necessariamente, fases exclusivas. Embora a cronologia de emergência destes padrões pareça seguir a forma descrita acima, em geral, as estratégias apresentadas podem coexistir, de forma variada, na fala de diferentes indivíduos. A Simplificação dos Encontros Consonantais vem a ser o último processo a ser descartado pela criança falante de Português, e pode estender-se até a idade de 5 anos, momento em que se considera que o sistema fonológico da criança atingiu sua maturidade plena, i.e., equipara-se ao sistema adulto-alvo.

Permutação

É o processo através do qual, em geral, consoantes que ocupam a cabeça (ou o ataque) de sílabas contíguas são permutadas, i.e., uma passa a ocupar o lugar da outra. Existem muito poucos exemplos envolvendo a troca de vogais que ocupam núcleos silábicos contíguas.

Na fala adulta, estes padrões de migração recíproca, ou **lapses**, são chamados de **Erros de Ordenação Serial**, e definidos como as partes do enunciado que não correspondem ao que o falante pretende dizer, visto que se manifestam através da necessidade imediata de **auto-correção por parte do indivíduo falante**.

Algumas crianças, mais do que outras, exibem padrões migracionais bastante semelhantes aos erros de ordenação serial adultos. Dados sobre erros infantis de ordenação serial são extremamente valiosos, à medida que indicam que o segmento é uma unidade independente no controle da fala. Nestes erros, em que há um “movimento” de consoantes ou vogais, existe uma limitação imposta pela estrutura silábica, através da qual consoantes e vogais nunca

ocupam as posições umas das outras no molde silábico. Por exemplo, enquanto consoantes são trocadas por consoantes (como, por exemplo, em **COCHOLATE** por **CHOCOLATE**) e vogais por vogais (como, por exemplo, em **PELONGINHO** por **PQLENGUINHO**), vogais nunca são trocadas por consoantes e vice-versa (como, por exemplo, ocorreria no caso hipotético de **SÓ** por **ÓS**). Acredita-se que esta limitação exista desde a origem da programação pré-motora, independente de consoantes e vogais, uma vez que estas demandem movimentos mandibulares incompatíveis: depressão – abertura da boca – para as vogais, e elevação – ou fechamento – para as consoantes (**MACNEILAGE** e **DAVIS**, 1990).

Estes padrões aparecem após 2;6 e podem durar até, aproximadamente, os 4 anos. Crianças que se revelam grandes “permutadores” (i.e. que apresentam esta dificuldade transitória, durante o período aquisicional, em relação à colocação dos segmentos nas distintas posições dentro da estrutura ou molde silábico-lexical) parecem ter uma tendência bastante individual e idiossincrática para continuarem a utilizar formas migracionais mais tarde quando adultas. Na idade pós aquisicional, contudo, estes “erros” são imediatamente “corrigidos”, tomando a forma de lapsos, e refletindo uma “preferência singular” da criança, que acaba resultando em uma propensão individual para a produção destes lapsos de ordenação serial (**TEIXEIRA**, 2003a, 2003b) (Veja a exemplificação no Quadro 4).

Simplificação das Sílabas Fracas

A Simplificação das Sílabas Fracas (ou não acentuadas) é um processo complexo e abrangente, que emerge bastante cedo (por volta de 1;6) e que desaparece relativamente tarde (4;6). Envolve as estruturas silábica, lexical e prosódica.

Inicialmente, este processo envolve a elisão de sílabas pré-tônicas e pós-tônicas em palavras adultas dissílabas ou trissílabas.

Embora, na maioria das vezes, apenas uma sílaba seja afetada, em alguns casos, duas ou mais sílabas podem cair, sem mencionar os casos em que apenas uma parte da sílaba (i.e., a consoante inicial) também possa ser afetada.

Em uma palavra de duas ou mais sílabas, se apenas uma sílaba cai, esta sílaba, em geral, é a primeira, embora existam casos em que esta ordem seja revertida. A estrutura silábica resultante, normalmente, é (CV) CV.

A partir de 2;6, este processo passa a ser aplicado de forma diversa, i.e., através da simplificação de palavras mais longas de 5 ou 6 sílabas. (Veja a exemplificação no quadro a seguir).

		ITEM	FORMA INFANTIL	ITEM	FORMA INFANTIL
SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGLAL	ELISÃO	GUARDA-CHUVA	'gade 'suve	ÁGUA	'age
	SILABIFICAÇÃO	LINGUA	'ligule	RÉGUA	'regule
	MIGRAÇÃO	ÁGUA	'awge	TÁBUA	'tawbe
SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL	ELISÃO	PORTA	'pote	MOSCA	'moke
	CONFUSÃO	MOSCA	'moxke	PORTA	'powte
	METÁTESE	IRMÃ	'ximẽ	ESCOLA	si' kole
	MIGRAÇÃO	ÓCULOS	'ɔjku	ÔNIBUS	'õsbu
	COALESCÊNCIA	PASTA	'pase	FESTA	'fes ɐ
SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS	ELISÃO	FRALDA	'pade	BLUSA	'buzɐ
	SILABIFICAÇÃO	PREGO	pe'regu	PEDRA	pe'red ɐ
	SEMIVOCALIZAÇÃO	PRAIA	'pyaye	FLOR	fyo
	CONFUSÃO	BRINCAR	bl'ka	FLOR	fro
	METÁTESE	PRECISA	pex'size	PRATINHO	pax'tʃiju
	MIGRAÇÃO	DEGRAU	dre'gaw	DOBRA	dro'ba
PERMUTAÇÃO	CONSONANTAL	CAPACETE	kasa'petʃi	REVÓLVER	ve'xovex
	VOCÁLICA	POLENGUINHO	pel'õgiju	PIRULITO	puri' litu
ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS	PRÉ-TÔNICA	TELEVISÃO	te'li'zõw	PIRULITO	pi'litu
	PÓS-TÔNICA	FESTA	pe	BORBOLETA	bobo'le

Quadro 4 - Exemplificação de Processos Modificadores Estruturais

Fonte: elaboração do próprio autor

Processos Sensíveis Ao Contexto

Nestes processos, as substituições de traços ou segmentos são causadas pela pressão do contexto fonológico próximo, e tornam os elementos da estrutura prosódico-silábico-lexical mais parecidos uns com os outros.

Assimilação

Junto com a Reduplicação, que examinamos a seguir, parece ser um processo produtivo e complexo nos estágios iniciais de aquisição. Em relação aos tipos de segmentos envolvidos na assimilação, os padrões realizacionais podem envolver harmonização entre: **Vogais** (Harmonia Vocálica), ex. CADEIRA [ke'delɐ]; **Consoantes**

(Harmonia Consonantal) Ex. **COPO** [pɔpu]; e **Vogal/Consoante**, Ex. **BURRO**. [ˈbuwɹ].

De acordo com o grau de proximidade entre o elemento assimilado e o elemento causador da assimilação, ela pode ser: **contígua**, ex. **BURRO** [ˈbuwɹ]⁴; **não-contígua**, **COPO** [pɔpu]; ou **à distância** (com mais de uma sílaba de intervalo), ex. **TARTARUGA** [kaˈlugɐ].

De acordo com a direção da assimilação no eixo combinatório (ou sintagmático), pode haver assimilação **progressiva** (quando o elemento assimilado vem em seguida ao assimilador) Ex. **COPO** [ˈkɔku] ou **regressiva** (o contrário, que parece ser o tipo mais recorrente) Ex. **COPO** [pɔpu], **BICO** [ˈkiku].

Quanto ao grau, a Assimilação pode, também, ser Total, como em **BANANA** [naˈnɛnɛ] (em que o /b/ assimila tanto o ponto como o modo da consoante subsequente /n/), ou Parcial, como em [maˈnɛnɛ] (em que o /b/ assimila apenas o traço de modo, transformando-se em uma consoante nasal, mas preservando o ponto labial).

Reduplicação

A Reduplicação, em sua definição clássica, é um processo através do qual uma sílaba da palavra é repetida, podendo esta repetição ser TOTAL (caso em que as duas sílabas tornam-se exatamente iguais) ou PARCIAL (caso em que as consoantes das duas sílabas são iguais, mas as vogais diferentes, ou vice-versa). Neste último caso, assemelha-se bastante e, mesmo, confunde-se com tipos de Assimilação.

⁴ Neste caso, na verdade, embora esteja ocorrendo o processo de Simplificação do /r/, através do qual o rótico não *flap* é Semivocalizado, a escolha do glide labial-velar [w] se dá por assimilação do traço de avanço/recuo da vogal posterior [u].

Na verdade, a REDUPLICAÇÃO (por suas características fonológicas) nada mais é que um tipo extremo de ASSIMILAÇÃO, em que mais de um segmento (em geral, a sílaba, Ex. GELÉIA [le'le]) ou mesmo certos padrões fonotáticos, como os Encontros Consonantais (BIBLIOTECA [blibli'tekə], Ditongos Crescentes (ESTÁ TUA [iʃ'twatwə]) e as Consoantes Finais (CADERNO [ka'y'deɣnu]) são assimilados. (Veja a exemplificação no quadro a seguir)

	ITEM	FORMA INFANTIL	TROCA
ASSIMILAÇÃO	COPO	'pɔpu	k→p
	BICO	'kiku	b→k
	BANANA	mɛ 'nɛnɛ	b→m
REDUPLICAÇÃO	GELÉIA	le'le	ʒe→le
	PATO	pa'patu	sa→pa
	NARIZ	na'liʃi	S→ʃi
	OLHO	'loʎu	o→lo
	ESTÁTUA	iʃ'twatwɛ	ta→twa
	CADERNO	ka'y'deɣnu	ka→kaɣ
	BIBLIOTECA	blibli'tekə	bi→bli

Para uma discussão mais detalhada sobre os processos de Assimilação e Reduplicação e suas relações, veja Teixeira (1994 e 1996b).

Quadro 5 - Exemplificação de Processos Sensíveis ao contexto

Fonte: elaboração do próprio autor

Aspectos Maturacionais

O Gráfico 1, a seguir, sintetiza o desenvolvimento fonológico em termos do desaparecimento dos processos de simplificação estudados.

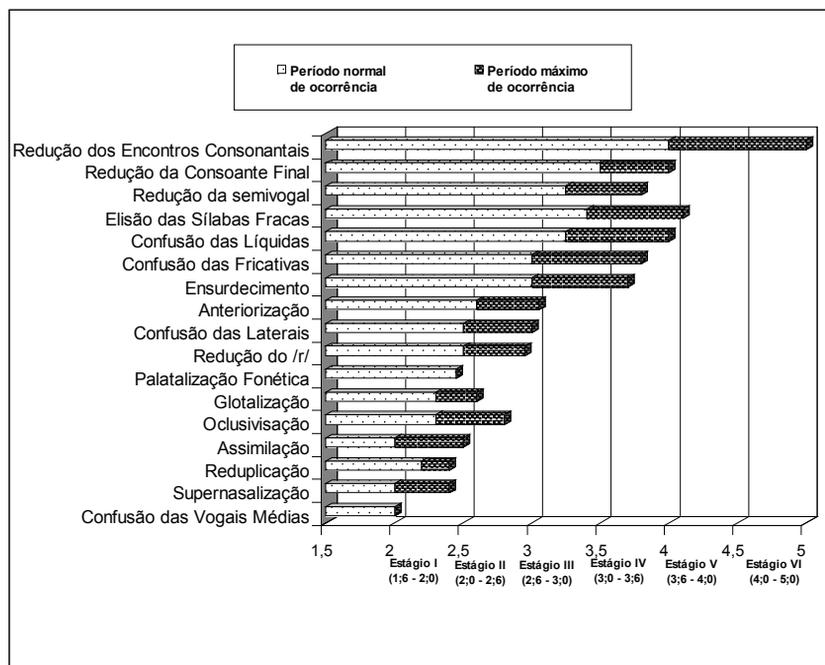


Gráfico 1: A ocorrência dos Processos de Simplificação em relação aos estágios de desenvolvimento fonológico

Fonte: elaboração do próprio autor

A idade limite em que um processo é descartado pela maioria dos sujeitos (i.e., o “ponto de corte”) foi considerada como o momento em que se verifica uma maior queda em relação ao número de ocorrências, ou seja, o momento em que um determinado processo, após atingir seu pico em termos de ocorrência, cai, promovendo o maior intervalo (registrado entre pico e queda). Para mais detalhes, veja Teixeira (1991, 2009).

Da forma como sugerido por Grunwell (1981), os blocos claros que aparecem no gráfico vão até a idade em que um dado processo parece ser descartado pela maior parte das crianças. A parte pontilhada escura indica a idade máxima até a qual a ocorrência do

processo foi constatada. Neste último caso, ou se evidencia o uso do processo de forma variável na fala de um ou mais indivíduos (i.e., o processo tem aplicação esporádica) ou sua atuação é identificada em pronúncias *ad hoc* de determinadas palavras, como FÓSFORO e ÔNIBUS (ambas formas proparoxítonas e sujeitas à simplificação estrutural mesmo no sistema adulto).

Através deste gráfico, conseguimos visualizar os processos que desaparecem mais cedo (entre os estágios 1 e 2) – Confusão das Vogais Médias, Supernasalização⁵, Reduplicação, Assimilação, Oclusivização, Glocalização e Palatalização Fonética, aos quais chamamos de Processos Iniciais. Os processos Redução do “r”, Confusão das Laterais, Anteriorização, Ensurdecimento e Confusão das Fricativas são considerados Mediais porque desaparecem entre o segundo e o terceiro períodos. Os processos que chamamos de Finais ou Terminais – que desaparecem depois dos terceiro período – são Confusão das Líquidas, Elisão das Sílabas Fracas, Redução da Semivogal, Redução da Consoante Final e Redução dos Encontros Consonantais.

Conforme mencionado acima, é importante lembrar que um intervalo de seis meses – em cada direção – deve ser considerado em relação a estes patamares aquisicionais descritos e propostos, a fim de respeitar os ritmos maturacionais que marcam as diferenças individuais em relação ao desenvolvimento linguístico de diferentes crianças, i.e. existem crianças que exibem um ritmo de

5 Os processos de Supernasalização e Palatalização Fonética são padrões bastante iniciais que não chegam a comprometer o sistema de contrastes na fonologia da criança. Resultam da imaturidade inicial para a adequada execução de gestos articulatorios precisos envolvidos nos movimentos da língua (como é o caso da Palatalização) e do controle do mecanismo de rebaixamento/elevação do véu palatino (no caso da Supernasalização) Por esta razão, não estão sendo aqui tratados e discutidos em maior detalhe.

desenvolvimento linguístico mais acelerado, e as que amadurecem mais lentamente, mesmo sem terem um comportamento que mereça ser considerado atípico.

Conclusões

Independentemente da língua ambiente a que estejam expostas, as crianças simplificam, de diferentes formas, a fala adulta que escutam e com a qual interagem. Através dos Processos de Simplificação Fonológica aqui delineados, tentamos descrever, de forma sistemática, os princípios que governam a estruturação da fonologia da criança adquirindo o Português nos momentos iniciais de seu desenvolvimento linguístico, i.e., padrões gerais de simplificação que afetam classes inteiras de sons e suas possibilidades combinatórias, além das possíveis influências do contexto linguístico nas formas produzidas.

Estima-se, portanto, que a aquisição fonológica em crianças falantes do Português esteja concluída por volta dos cinco anos, com uma tolerância de seis meses para frente e para trás, a fim de acomodar as diferenças de ritmo aquisicional.

Conforme a criança vai descartando os Processos de Simplificação Fonológica, ela vai se aproximando, gradativamente, da fala adulta esperada. Caso isto, por alguma razão, não ocorra, o ritmo e/ou o curso do desenvolvimento podem estar comprometidos, e ajuda especializada deve ser procurada para garantir que não haja descompasso entre o desenvolvimento lingüístico e a idade cronológica.

REFERÊNCIAS

- COMPTON, A. J. Generative Studies of Children's Phonological Disorders. *J Speech Hearing Disorders*, 35: 315-339, 1970.
- DONEGAN, P. J. e STAMPE, D. The Study of Natural Phonology. In: Dinnsen, D. (Org.), *Current approaches to phonological theory*. Bloomington: Indiana University Press. 126-173, 1979.
- DONEGAN, P. J. e STAMPE, D. Hypotheses of Natural Phonology. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 45(1), 2009, pp. 1-31. School of English, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. (<http://www.ling.hawaii.edu/faculty/donegan/Papers/2009hypotheses.pdf>)
- DONEGAN, P. J. Phonological Processes and Phonetic Rules. In: Katarzyna Dziubalska-Kolacyk e Jaroslaw Weckworth (Orgs). *Future Challenges for Natural Linguistics*. Muenchen: Lincom Europa, 57-81, 2002.
- FERGUSON, C., PEIZER, D., & WEEKS, T. Model and replica phonological grammar of a child's first words. *Lingua*, 31, 35-65, 1973.
- GRUNWELL, P. The Development of Phonology: a descriptive profile. *First Language*, v. 2, p.161-191, 1981. (<http://fla.sagepub.com/content/2/6/161>)
- GRUNWELL, P. *P.A.C.S. - Phonological Assessment to Child Speech*. Windsor: Nelson, 1985.
- GRUNWELL, P. *Clinical phonology*. 2. ed. Londres: Chapman & Hall, 1987.
- INGRAM, D. *Phonological Disability in Children*. London: Edward Arnold, 1976.
- INGRAM, D. *First Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Cambridge Univ. Press, 1989.
- JAKOBSON, R. *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*, The Hague, Mouton, 1941.

JAKOBSON, R. FANT, G. & HALLE, M. *Preliminaries to Speech Analysis*. Cambridge: MIT Press, 1952.

JAKOBSON, R. & HALLE, M. *Fundamentals of Language*. The Hague, Mouton, 1956.

LADEFOGED, P. e MADDIESON, I. *The Sounds of the World's Languages*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996.

MACNEILAGE, P & DAVIS, B. Acquisition of Speech Production: Frames, Then Content. In M. JEANNEROD (Org.) *Attention and performance: Motor Representation and Control*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 453-475, 1990.

MENN, L. Phonotactic rules in beginning speech. *Lingua*, 26:225-51, 1971.

OLLER, D. K. Simplification as the goal of phonological processes in child speech. *Language Learning*, 24, 299-303, 1975.

SMITH, N. *The Acquisiton of Phonology: a Case Study*. Cambridge: C.U.P., 1973.

STAMPE, D. The acquisition of phonetic representation. In: R. BINNICK et al. (Orgs.), *Papers from the fifth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society. 443-454, 1969.

STAMPE, David. *A dissertation on natural phonology*. New York: Garland, 1979. (1973b. A dissertation on natural phonology. Ph.D. dissertation, University of Chicago. [The slightly longer dittographed defense draft was widely distributed in August 1972 as How I spent my summer vacation. Columbus: Ohio State University Linguistics Department.] Reprinted 1979 with 'Afterthoughts', Bloomington: Indiana University Linguistics Club and New York: Garland.)

TEIXEIRA, E. R. *A Study of Articulation Testing with Special Reference to Portuguese*. Tese inédita de M. PHIL., Universidade de Londres, 1980 .

TEIXEIRA, E. R. A Emergência do Sistema Fonológico em Português. *Anais do VII Encontro Nacional de Lingüística*, Rio de Janeiro: PUC/RJ, 54-69, 1982.

TEIXEIRA, E.R. *The Acquisition of Phonology in Cases of Phonological Disability in Portuguese-speaking Subjects*. Tese inédita de Doutorado, Universidade de Londres, 1985.

TEIXEIRA, E. R. Processos de Simplificação Fonológica como parâmetros maturacionais em Português. *Cadernos de Estudos Linguísticos 14*, UNICAMP, 1988.

TEIXEIRA, E. R. Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (PDFP). *Estudos lingüísticos e literários*, Salvador, v. 12, p.64-73, 1991.

TEIXEIRA, E. R. Os Processos de Reduplicação e Assimilação na Aquisição do Português. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, v.10, p.80-96, 1994.

TEIXEIRA, E. R. A aquisição das classes de sons e a aplicação dos processos de simplificação fonológica - Comunicação apresentada na Mesa-redonda A Aquisição da Fonologia, GT de Psicolingüística, *XI Encontro Nacional da ANPOLL*, João Pessoa, 1996a.

TEIXEIRA, E. R. A Assimilação e a Reduplicação: Processos Infantis Excludentes ou Associados? *Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN*. Salvador: 233-235, 1996b.

TEIXEIRA, E. R. Da natureza dos padrões recorrentes nos erros de ordenação serial. *ABRALIN*, v.26, p.488-489, 2003a.

TEIXEIRA, E. R. Erros de ordenação serial e permutação segmental inter-silábica. *Revista do GELNE*, v.3, p.163-166, 2003b.

TEIXEIRA, E. R. Um estudo sobre Processos de Simplificação Fonológica na aquisição do português. In: RIBEIRO, S. S.; COSTA, S. B.; CARDOSO, S. A. M. (Orgs.). *Dos sons às palavras*. Salvador: EDUFBA, 173-186, 2009.

TEIXEIRA, E. R. *Aspectos Fono-articulatórios do Português*. Mimeo. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. Inicialmente publicado em 1993 como Atualização em Língua Portuguesa para Professores de 2º. grau. VITAE/SEEB/UFBA. (Revisto e atualizado) Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/10546/M_DULO_TE_RICO_2010.pdf

TEIXEIRA, E. R. e DAVIS, B. L. Early Sounds Patterns in the Speech of Two Brazilian Portuguese Speakers. *Language and Speech*. Londres, v. 45, p. 179-204, 2002.

WATERSON, N. Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, 7: 179-211, 1971.

WILLIAMSON, K. Multivalued features for consonants. *Language* 53, 843-871.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Aquisição fonológica do português e dislexia: o processo de simplificação da consoante final

Portuguese Phonological Acquisition and
Dyslexia: The Final Consonant
Reduction Process

Vera Pedreira dos Santos Pepe

Universidade Estadual de Feira de Santana

verapepe@click21.com.br

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apontar semelhanças entre o comportamento do Processo de Simplificação da Consoante Final na aquisição fonológica do português por crianças normais e na leitura de sujeitos disléxicos, particularmente no que se refere às estratégias de simplificação fonológica. As estratégias referentes à aquisição foram extraídas de Teixeira (1991, 2007) e aquelas relativas à dislexia provêm de uma investigação sobre dislexia e processos fonológicos (PEPE, 2010), sendo ambos os estudos integrantes do rol das pesquisas desenvolvidas pelo grupo do Programa de Estudos sobre Aquisição e o Ensino do Português como Língua Materna (PROAEP-UFBA). Os resultados indicaram que, praticamente, todas as estratégias responsáveis pela implementação do Processo de Simplificação da Consoante Final durante a aquisição fo-

nológica do português pela criança, também são documentadas quando o referido processo se manifesta na leitura em voz alta por indivíduos disléxicos.

Palavras-chave: Aquisição-Fonologia-Dislexia

ABSTRACT: This paper intends to show the Final Consonant Reduction Process in Portuguese phonological acquisition by normal children and in dyslexic reading as well, specially in what is related to phonological strategies adopted in both situations. Those strategies used in phonological acquisition were extracted from Teixeira (1991, 2007), and those ones related do dyslexia were extracted from Pepe (2010). Both studies integrate researches developed by PROAEP (Studying Program about Acquisition and Portuguese Teaching as First Language), a group located in UFBA (Bahia Federal University). The results indicate that most of phonological strategies adopted in Portuguese phonological acquisition are also used in reading activities by dyslexic subjects.

Keywords: Acquisition-Phonology-Dyslexia

Introdução

A Simplificação da Consoante Final, processo fonológico documentado na aquisição do português pela criança e integrante da categoria de Processos Estruturais (TEIXEIRA, 2007), caracteriza-se, em geral, pela simplificação de uma sílaba do tipo CVC (consoante-vogal-consoante) para o padrão canônico CV (consoante-vogal), conforme atesta o exemplo do tipo PORTA- POTA (Apagamento), onde o R em posição final de sílaba foi apagado. Esse tipo de simplificação, contudo, nem sempre ocorre mediante um Apagamento, pois, segundo estudos de Teixeira (2007), o referido processo pode ser implementado mediante outras estratégias, como Metátese, Migração, e Coalescência, a serem exemplificadas oportunamente.

Um estudo recente sobre a leitura de palavras por um grupo de disléxicos falantes do português (PEPE, 2010) também documenta o processo de Simplificação da Consoante Final e, curiosamente, identifica estratégias de simplificação semelhantes às aquelas apontadas durante a aquisição fonológica da língua.

A aproximação entre os dois estudos é instigante e ao mesmo tempo inovadora, na medida em que sugere que processos fonológicos presentes na aquisição normal da língua materna, embora descartados na modalidade falada, se manifestam na leitura realizada por indivíduos com diagnóstico de dislexia. Para um melhor exame de ambas as circunstâncias, serão apresentados o estudo sobre a aquisição fonológica do português e aquele referente à dislexia.

Aquisição Fonológica do Português

O Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português, P.D.F.P., (TEIXEIRA, 1991), resultado final do Projeto *A Aquisição da Fonologia por Falantes do Português*, é um instrumento de grande relevância para os estudos sobre aquisição, na medida em que contém normas maturacionais indicando a ordem de aquisição dos diferentes fonemas da língua, assim como as faixas etárias cronológicas iniciais e terminais para que sujeitos tidos como normais adquiram o sistema fonológico do português.

O referido estudo envolveu 216 crianças de escolas e creches de Salvador, distribuídas em nove grupos etários (G1: 2;1-2;6; G2: 2;7-3;0; G3: 3;1-3;6; G4: 3;7-4;0; G5: 4;1-4;6; G6:4;7-5;0; G7: 5;1-6;0; G8: 6;1-7;0 e G9: 7;1-8;0) e em três classes sociolinguisticamente definidas com base no grau de escolaridade dos pais, a saber: Classe A (formação universitária), classe B (formação secundária, atualmente nível médio) e Classe C (nenhuma formação ou

formação primária, esta última denominada, atualmente, de nível fundamental).

A coleta de dados realizou-se mediante a aplicação de um Exame Fonético-Fonológico contendo 66 gravuras empregadas como estímulo para a nomeação espontânea de 66 palavras do português, balanceadas fonologicamente, o que significa dizer que os 19 fonemas consonantais do português ali estavam contemplados nas posições silábico-lexicais em que os mesmos poderiam ocorrer, quais sejam, posição final interna à palavra e posição final absoluta.

Particularmente no que se refere à aquisição da consoante final, o estudo indicou que, por volta dos 2;0, a consoante lateral /L/ emerge em posição final absoluta (ou seja, final de palavra. Ex. SOLL) ; e, posteriormente, aos 2;7, a criança adquire a lateral em posição interna (ou seja, em posição final de sílaba internamente à palavra. Ex. BALDE)

A fricativa /S/, segunda consoante final a emergir, manifesta-se, primeiramente, em posição absoluta, entre 2;7 e 3;0 (LÁPIS); e depois, internamente, entre 3;1 e 4;0 (Ex. PASTA)

O “erre forte” /R/ parece ser a última consoante final a emergir (entre 3;7 e 4; 0), em virtude de sua ocorrência quase que restrita à posição interna, pois quando em posição final absoluta (Ex. FLORR), não se manifesta foneticamente, sobretudo na norma de Salvador. Esses resultados indicam a existência da hierarquia posição absoluta → posição interna, na medida em que a posição absoluta é preenchida antes do que a interna, o que, por sua vez, sugere que parece ser mais fácil para a criança processar, primeiramente, elementos ocupando o final de palavra do que o final de sílaba.

Baseando-se nesse estudo, Teixeira (2007) descreve processos fonológicos documentados na aquisição do português e suas estratégias implementacionais. Antes da apresentação dos mesmos, procede esclarecer o conceito de processo fonológico e, em momento oportuno, o de estratégia implementacional. A definição de processo fonológico provém da Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973), segundo a qual:

Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou seqüência de sons que apresenta uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil. (STAMPE, 1973, p. 1)

De acordo com Stampe, processo fonológico é uma operação cognitiva que se manifesta na fala do indivíduo e que se caracteriza pela substituição de fonemas mais difíceis de serem articulados (i.e. realizados foneticamente) por outros mais fáceis, assim como pela simplificação de combinações mais complexas de fonemas (a exemplo de sílabas) por outras mais fáceis de serem produzidas.

No português, Teixeira (2007) divide os processos fonológicos em Processos de Substituição, Processos Sensíveis ao Contexto e Processos Modificadores Estruturais (ou Processos Estruturais). A Simplificação da Consoante Final, conforme já mencionado, é um dos processos que integra esta última categoria e, por essa razão, apenas ele será aqui descrito.

A Simplificação da Consoante Final, conforme já apontado, é o processo segundo o qual uma sílaba do tipo CVC é reduzida ao padrão canônico CV por meio do Apagamento da consoante final. Todavia, segundo Teixeira (2007), durante a aquisição, a criança também utiliza outras estratégias (ou seja, diferentes maneiras por meio das quais um processo se manifesta) para implementar aquele

processo, quais sejam: Confusão, Metátese, Migração e Coalescência. Os exemplos a seguir, extraídos da investigação de Teixeira (1991, 2007), caracterizam as referidas estratégias:

O Apagamento caracteriza-se pela elisão da consoante final:

PORTA-POTA /'pɔRta/ → ['pɔtɐ]

A Confusão, pela troca de um elemento possível de ocorrer em posição final, por outro também possível de ocupar a mesma posição:

MOSCA-MORCA /'moSka/ → ['moʁkɐ]

A Metátese, pela troca de fonemas dentro da sílaba:

IRMÃ-RIMÃ /iR'mã/ → [xi'mẽ]

A Migração, pela troca de fonemas no âmbito da palavra:

ÓCULOS-ÓSCULO /'ɔkulUS/ → ['ɔskulu]

A Coalescência, por fim, pela fusão de dois sons quando os mesmos estão em sílabas contíguas.

PASTA -PASSA /'paSta/ → ['pasɐ]

O primeiro caso elucida a situação de que, num primeiro momento, a consoante final é apagada, ou melhor, a posição final ainda não emergiu e, por conseguinte, não foi preenchida; o segundo demonstra que embora a posição final já tenha sido percebida, ela ainda não é preenchida pelo elemento esperado que, no exemplo MOSCA-MORCA, seria o elemento fricativo /S/; no caso da Metátese, fica evidente que o sujeito recorre ao padrão canônico CV, mais fácil, em detrimento da estrutura VC, mais complexa; o exemplo referente à Migração sugere que o deslocamento da consoante final absoluta para a posição interna em ÓCULOS, de algum modo, facilitou a produção daquela palavra; e o último exemplo indica que

o sujeito embora tenha percebido a posição final, ele optou pela simplificação dos padrões silábicos da palavra que passou de CVC. CV para CV.CV via fusão da consoante final da primeira sílaba com a consoante inicial da sílaba seguinte (ou seja, via coalescência). Uma vez documentado o que ocorre na aquisição fonológica do português no que se refere à Simplificação da Consoante Final, procede passar para a apresentação desse processo na dislexia.

Dislexia e Processos Fonológicos

Adotando a abordagem segundo a qual a dislexia decorre, sobretudo, de um déficit no componente fonológico da linguagem, Pepe (2010), investiga possíveis processos fonológicos na leitura em voz alta de sujeitos disléxicos. Antes, contudo, procede apresentar a definição de dislexia assim como trazer à tona a abordagem segundo a qual esse transtorno resulta, principalmente, de um déficit fonológico. Segundo a Associação Internacional de Dislexia (IDA), a dislexia é definida como

um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades com o reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por habilidades fracas na decodificação e ortografia. Essas dificuldades resultam tipicamente de um déficit no componente fonológico da linguagem, freqüentemente inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e ao grau de escolaridade do indivíduo. Conseqüências secundárias podem incluir problemas com a compreensão da leitura e comprometimento no crescimento do vocabulário (ANNALS OF DYSLEXIA, 2003, p. 2)

Conquanto as fontes sobre o conceito de dislexia sejam diversas, alguns aspectos devem ser salientados nessa citação: a dislexia é um transtorno de aprendizagem que envolve a escrita e, sobretudo, a leitura, principalmente, no que diz respeito à decodificação de

palavras; ela tem uma base biológica, ou seja, a dislexia seria fruto de uma herança genética; há um descompasso entre o desempenho do indivíduo na leitura e em outras atividades que demandam habilidades cognitivas; e essa discrepância decorre de déficits no componente fonológico da linguagem. Essa abordagem do déficit fonológico da dislexia tem sido bastante aceita, conforme se pode observar em alguns estudos mencionados a seguir.

A abordagem fonológica da dislexia, ou teoria fonológica da dislexia, segundo a qual as dificuldades de leitura resultam, sobretudo, de déficits no processamento fonológico, encontrou vários adeptos, entre os quais, Bryant e Bradley (1978, 1987), Vellutino (1987), Stanovich (1994), Snowling (2004) e Shaywitz (2006).

Processamento fonológico refere-se a operações mentais de processamento de informações relacionadas ao componente fonológico da linguagem que, embora atue em um nível cognitivo, tem implicações comportamentais, a exemplo de memória fonológica e consciência fonológica. A memória fonológica refere-se ao armazenamento transitório de informações fonológicas, ou seja, quando solicitado a repetir os fonemas de uma palavra, por exemplo, o indivíduo precisa ativar sua memória fonológica para recordar o que foi dito e realizar a repetição de forma precisa. A consciência fonológica é considerada por vários estudiosos como Morais (1996), Capovilla (2000), entre outros, como uma habilidade metalingüística que envolve a consciência da natureza segmentada da fala e a capacidade de manipular seus segmentos.

O conhecimento fonológico permite que o indivíduo perceba que trocas de fonemas em uma mesma palavra levam a significados distintos e, sendo assim, ele demanda, em um nível cognitivo, uma representação fonológica precisa das diferenças articulatórias entre os fonemas e também uma representação precisa de como eles

estão seqüenciados, processo que vai se tornando automático. Na leitura, o indivíduo precisa se valer dessa representação fonológica para reconhecer os fonemas das palavras escritas, representados pelos grafemas, de modo a desenvolver uma correspondência grafema-fonema. Assim, quanto mais precisas as representações fonológicas, mais facilmente o indivíduo recordará os fonemas durante a leitura e, inversamente, quanto menos precisas forem essas representações, que é o que ocorre quando há um déficit fonológico, menor a sua capacidade de recordar os fonemas de uma palavra.

O déficit fonológico conduz a um mapeamento mental deficiente dos grafemas em fonemas e embora o déficit fonológico e o mapeamento grafema-fonema operem em um nível cognitivo, ambos têm implicações no comportamento lingüístico do sujeito, a exemplo de suas dificuldades para lidar com tarefas envolvendo consciência fonológica, memória fonológica e leitura.

Várias pesquisas estabeleceram uma relação entre leitura e consciência fonológica, a exemplo de estudos conduzidos por Peter Bryant e Lynnette Bradley (1978) da Universidade de Oxford. Além de verificarem uma relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, os pesquisadores constataram que o treinamento da consciência fonológica para pré-escolares melhorava, significativamente, seu desempenho em leitura no período escolar.

Nesses estudos, Bryant e Bradley, juntamente com outros pesquisadores, treinaram um grupo de pré-escolares em tarefas de consciência fonológica. Em outro grupo, entretanto, as crianças receberam treinamento cuja ênfase estava apenas no significado das palavras. Os resultados indicaram que o grupo que recebera treinamento com base nos fonemas apresentou, posteriormente, melhor desenvolvimento em leitura.

Os estudos sinalizam que quanto mais precisas as representações mentais das unidades fonológicas de uma língua, maiores as chances de um bom desenvolvimento da leitura. Conforme comentam Snowling e Stackhouse, (2004) a partir das teorias de desenvolvimento da leitura,

A situação das representações fonológicas básicas das crianças determinam a facilidade com que elas conseguem aprender a ler. O desempenho em uma série de tarefas de processamento fonológico, incluindo testes de consciência fonológica, memória verbal de curto prazo ou nomeação verbal, também requer acesso a representações fonológicas. (SNOWLING e STACKHOUSE, 2004, p.15)

Por outro lado, déficits no processamento fonológico implicam dificuldades na aprendizagem da leitura. A concepção de que aos transtornos de leitura subjazem déficits fonológicos foi amplamente aceita e demonstrada em vários estudos.

Bryant e Bradley (1987) evidenciaram que crianças disléxicas tinham mais dificuldade para reconhecer e produzir rimas do que crianças normais. O estudo envolveu 60 sujeitos disléxicos de 10 anos e 60 não disléxicos de 7 anos, emparelhados pela idade de leitura, e não pela idade cronológica. Uma das tarefas era decidir, de um grupo de quatro palavras, qual delas não rimava; a outra era a produção de um maior número possível de palavras que rimassem com uma palavra-estímulo apresentada pelo examinador. Bryant e Bradley contataram que, em ambas as tarefas, as crianças disléxicas haviam cometido mais erros: produzir e reconhecer rimas não era tarefa fácil para elas. Os pesquisadores concluíram que crianças disléxicas exibiam dificuldade para se tornarem conscientes da estrutura fonológica das palavras.

Vellutino (1987), pesquisador norte-americano, combate a concepção visual das dificuldades de aprendizagem da leitura, ao realizar pesquisas onde constata que os distúrbios de leitura deviam-se, essencialmente, a déficits de linguagem, mais especificamente, a déficits fonológicos. Após utilizar um alfabeto artificial, o método baseado nas relações “grafemas-fonemas” e o método global (palavra como um “todo”) para ensinar leitores normais e deficientes a identificarem “palavras” escritas, Vellutino observou que as crianças que aprenderam essas palavras por meio do método global, cometiam mais erros de inversão de letras do que as demais.

Também constatou que, no grupo em que se utilizou o método global, os leitores deficientes não cometiam mais erros de inversão do que os leitores normais. Em outras palavras, as dificuldades de leitura não poderiam ser atribuídas a confusões espaciais, mas sim a déficits fonológicos, que comprometeriam o conhecimento das relações entre grafemas e fonemas.

Stanovich & Perfetti (1980 apud SNOWLING e STACKHOUSE, 2004), psicólogos cognitivistas, observaram que a velocidade de leitura e a precisão na identificação de palavras isoladas predizem a habilidade leitora, além de enfatizarem o papel dos déficits fonológicos nas dificuldades do disléxicos para reconhecerem palavras.

Após realizarem um amplo estudo empírico envolvendo crianças *com* e *sem* dificuldades de leitura, observaram que os leitores com transtornos de leitura diferenciavam-se dos leitores normais nas habilidades próximas do núcleo do déficit fonológico, a exemplo, nas tarefas de consciência fonológica.

Em outras palavras, o estudo apontou que o nível de consciência fonológica funciona como um grande preditor da facilidade de aprendizagem da leitura, afinal aprender um sistema alfabético

requer a capacidade do leitor para reconhecer, segmentar, sintetizar e manipular os sons da fala, o que, na verdade, corresponde à consciência fonológica.

Ramus (2003), neurocientista, objetivando verificar pressupostos de 3 teorias sobre dislexia do desenvolvimento, sendo uma delas a teoria fonológica, estudou, com outros pesquisadores, 16 sujeitos disléxicos e 16 controle. Os testes fonológicos contemplavam tarefas de nomeação de figuras e números, repetição de não palavras, transposição de sons, entre outras.

Os resultados revelaram que todos os 16 sujeitos disléxicos exibiram déficits fonológicos e que, dos fatores analisados, eles ocuparam o primeiro lugar de importância. Nessa escala, o fator déficit auditivo ficou em segunda posição, pois o estudo mostrou que ele pode agravar, e não ser a causa do déficit fonológico com conseqüências na leitura. O déficit visual mostrou-se pouco relevante. Os pesquisadores ratificaram a teoria fonológica da dislexia, salientando que esse transtorno resulta de falhas na representação, armazenamento e recuperação das relações grafema-fonema.

Shaywitz (2006), em diversos estudos de caso tanto de crianças como de adolescentes diagnosticados como disléxicos, reitera a importância do modelo fonológico para o entendimento do distúrbio:

O modelo fonológico está de acordo tanto com a forma como a dislexia se manifesta quanto com o que os neurocientistas sabem sobre a organização do cérebro e suas funções.... Nós e outros pesquisadores da dislexia constatamos que o modelo fonológico apresenta uma explicação convincente sobre a razão de pessoas muito inteligentes terem problemas de leitura (SHAYWITZ, 2006, p. 44).

A pesquisa desenvolvida por Pepe (2010) envolveu 24 sujeitos com diagnóstico de dislexia do desenvolvimento, ou seja, aquela dislexia que não resulta de uma lesão cerebral (dislexia adquirida), todos procedentes de Salvador, com idades variando entre 8;0 e 14;0 e cujos pais possuíam nível universitário. Tratando-se de dislexia do desenvolvimento, houve necessidade de serem adotados alguns critérios de exclusão dos indivíduos desse estudo: sujeitos falantes do português com diagnóstico de dislexia do desenvolvimento; faixa etária inicial sendo de 8 anos; pais com grau de escolaridade superior completo ou que tenham concluído o nível médio; ausência de privação sócio-cultural que possa interferir na aprendizagem; TDAH controlado; ausência de aparentes déficits visuais, auditivos ou fono-articulatórios; ausência de retardo mental; ausência de lesão cerebral que tenha desencadeado o déficit de leitura; e potencial cognitivo normal.

O critério diagnóstico de dislexia do desenvolvimento tem por objetivo enfatizar que a amostra não contempla casos de dislexia adquirida, ou seja, aquela que resulta de uma lesão cerebral.

A faixa etária inicial de 8 (oito) anos se deve ao que vem sendo reportado na literatura, ou seja, que antes dessa idade, antes, portanto, da segunda série (atualmente 3^o ano) do ensino fundamental, ainda é cedo para se falar em diagnóstico de dislexia:

Normalmente, segundo Pavlidis (1990), os disléxicos estão atrasados na leitura e na escrita com relação a seus pares, em dois anos no mínimo (se a criança tem mais de 10 anos) e em um ano e meio (se tem menos de 10 anos). Essa consideração é importante, pois condiciona o diagnóstico para o final da 2^a série ou início da 3^a série. (MOOJEN e FRANÇA, 2006, p.167)

A escolha pelo nível universitário dos pais tem por objetivo evitar distorções nas análises dos dados, como, por exemplo, computar como *erros de leitura* produções cujos *erros*, na verdade, decorram de fatores diastráticos, e não da dislexia propriamente, a exemplo de PRÁSTICO (PLÁSTICO), considerada de baixo prestígio social, por ser representativa da norma popular.

O critério ausência de privação sócio-cultural intencional evidenciar que os indivíduos não estão sendo privados de convívio social e interação lingüística. Muito pelo contrário, freqüentam escolas particulares, onde além de um ensino de melhor qualidade, têm acesso a bens culturais como aquisição mais fácil de livros, revistas, acesso à internet, visitas a museus, idas a teatro e cinema, entre tantos outros.

O critério TDAH controlado, posteriormente integrado à pesquisa, decorreu do fato de que o metilfenidato, um amplificador de atenção, havia sido prescrito para alguns pacientes disléxicos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Nestes casos, foi estabelecido que, durante a testagem, os sujeitos deveriam estar sob o efeito do medicamento, pois, desse modo, eventuais *erros de leitura* não poderiam, em princípio, ser atribuídos a uma manifestação de TDAH não controlado. Na ocasião da testagem, 6 dos dos 24 sujeitos faziam uso do medicamento.

O critério ausência de aparentes problemas de natureza visual, auditiva, fono-articulatória ou mental teve por objetivo descartar dificuldades específicas de leitura decorrentes de transtornos sensoriais e mentais. Os sujeitos encaminhados para esse estudo, vale salientar, já haviam sido submetidos a avaliações médicas anteriores, indicando ausência de comprometimentos daquela natureza.

O critério potencial cognitivo normal teve por objetivo descartar comprometimento na habilidade de leitura em função de algum problema cognitivo.

O instrumento utilizado nesse estudo foi um *software*, o Aplicativo para Teste de Leitura – APPTL (MOREIRA, 2006), contendo 30 palavras reais e 30 pseudopalavras fonologicamente balanceadas, que deveriam ser lidas em voz alta (uma após a outra) pelos indivíduos testados. Eis algumas delas: SÁBADO, MALUCA, CARURU, PETECA (palavras reais); e PÁTICO, MABIDO e IRPADA (pseudopalavras).

Os resultados dessa investigação indicaram que, praticamente, as mesmas estratégias de simplificação empregadas por crianças normais durante a aquisição fonológica do português quando da implementação do processo de Simplificação da Consoante Final foram, também, observadas durante a leitura em voz alta de indivíduos com diagnóstico de dislexia. A seguir, apresentam-se exemplos atestando a presença das estratégias de Apagamento, Metátese, Migração e Coalescência, encontradas nesse estudo acerca da dislexia.

O **Apagamento**, estratégia mais empregada, apareceu documentado em formas como

JACARÉS	JACARÉ	/zaka'reS/	[zaka're]
BELIŞCAR	BELICAR	/bEliS'kaR/	[beli'kaʁ]
IRPADA	IPADA	/iR'pada/	[i'pade]

A estratégia denominada **Confusão** foi observada em itens como

PLÁSTICO	PERTÍCO	/'plaStikU/	[peʁ'tjikɔ]
MÓRTIRO	MOŞTRÍRO	/'moRtirU/	[moʁ'triro]

A **Coalescência** manifestou-se em formas como

BELISCAR	BELICHE	/bEliS'kaR/	[be'liʃe]
MÚSCULO	MUCILA	/'muSkulU/	[mu'silɐ]
ARGOLA	ARROLA	/aR'gɔla/	[a'ɔɔɐ]

A **Migração** ratifica a dificuldade dos sujeitos para lidar com a posição final interna, pois, documentou-se o deslocamento (ou migração) da consoante final interna para a posição final de palavra, conforme atestam exemplos do tipo:

GASPIDO	GAPITAS	/gaS'pidU/	[ga'pitɐ]
ÁSPITO	PAPÍTOS	/'aS'pitU/	[pa'pitɔ]

A **Metátese** manifestou-se em formas como

CAPIAS	CAPISA	/ka'piaS/	[ka'pizɐ]
MAESTRO	MASETRO	/ma'eStrU/	[ma'setɔ]

A **Silabificação**, estratégia segundo a qual a consoante final deixa de ocupar a margem da sílaba e passa a ser consoante inicial da sílaba seguinte, fazendo com que a palavra aumente o número de sílabas, em detrimento de uma maior complexidade silábica, embora não documentada na implementação do processo de Simplificação da Consoante Final na aquisição fonológica, foi observada nesse estudo sobre a leitura de disléxicos, podendo ser conferida em exemplos do tipo:

IRPADA	IRAPADA	/iR'pada/	[iɾa'padɐ]
TRASMUTA	TRISIMUNTA	/'traS'muta/	[trisi'mütɐ]
SAPIRIS	SAPIRÍSAS	/'sapi'riS/	[sapi'rɪsɐ]

Esses resultados sugerem que sujeitos disléxicos ao apresentarem dificuldades para ler palavras contendo estruturas silábicas do tipo CVC, percorrem caminhos bastante semelhantes àqueles adotados por crianças normais em fase de aquisição fonológica, o

que leva a uma outra constatação: processos e estratégias fonológicas não são exclusivos da modalidade oral da língua, na medida em que se manifestam, também, na leitura.

Conclusão

Os resultados encontrados nos estudos sobre aquisição fonológica do português e sobre dislexia parecem corroborar a idéia de que o Processo de Simplificação da Consoante Final se manifesta de forma bastante semelhante nas duas circunstâncias, ou seja, mediante a utilização das estratégias de Apagamento, Metátese, Migração e Coalescência tanto pela criança em fase de aquisição, quanto pelo leitor disléxico. Vale ressaltar que uma estratégia a mais, a Silabificação, foi identificada, conquanto a mesma tenha sido documentada apenas nos dados referentes à leitura de disléxicos.

Uma outra constatação é que, enquanto do ponto da aquisição, processo de Simplificação da Consoante Final tende a desaparecer por volta dos 4;0, do ponto de vista da aprendizagem da leitura por sujeitos disléxicos, ele continua se manifestando até mesmo em idades mais avançadas (aos 14;0, por exemplo), pelo menos no que diz respeito aos dados extraídos dos sujeitos disléxicos investigados. Por outro lado, pode-se aventar a hipótese de que lidar com o Processo de Simplificação da Consoante Final é laborioso tanto para a criança em fase de aquisição fonológica do português, quanto para a criança ou adolescente disléxico, pois, em termos aquisicionais, ele é um dos últimos a ser descartado (TEIXEIRA, 1991, 2007); e no que diz respeito à dislexia, ele é um dos mais frequentes na leitura em voz alta (PEPE, 2010).

Do ponto de vista teórico, é preciso assinalar que tanto a Teoria de Processos Fonológicos, como a Abordagem Fonológica da Dislexia se mostraram construtos teóricos bastante eficazes, uma vez que deram conta dos dados relacionados à aquisição fonológica e daqueles referentes à leitura realizada por sujeitos disléxicos. Cabe, ainda, ressaltar a contribuição dos dois estudos suscintamente aqui apresentados, na medida em que ambos servem de instrumento de reflexão para profissionais de diferentes áreas como educadores, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros.

Referências bibliográficas

ABD (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA). www.dislexia.org.br. Acesso realizado em 14/08/2008.

ANNALS OF DYSLEXIA. Baltimore, v. 53, p. 01-14, 2003.

BRYANT, Peter e BRADLEY, Linnette. Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, p. 746-747, 1978.

BRYANT, Peter e BRADLEY, L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAPOVILLA, Alessandra G.S. e CAPOVILLA, Fernando César. *Problemas de leitura e escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 2 ed. S. Paulo: Memnon, 2000.

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. Report on the 1979 Kiel convention. *Journal of the International Phonetic Association*. 19:67-80, 1989.

MOOJEN, Sônia e FRANÇA, Márcio. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, Newra Tellechea, OHLWER, Lygia e RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

MOREIRA, Cláudia Martins. O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: um estudo comparativo entre adultos e crianças. *Trabalho de Qualificação*. Instituto de Letras da Universidade federal da Bahia, Salvador, 2006.

MOREIRA, Cláudia Martins. O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos. *Tese de doutorado*. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

PEPE, Vera Pedreira dos Santos. Dislexia e Processos Fonológicos. *Tese de doutorado*. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

RAMUS, Frank et alii. Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, Oxford, v. 126, p. 841-865, 2003.

SHAYWITZ, Sally. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, Margaret e STACKHOUSE, Joy. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STAMPE, David. *A dissertation on natural phonology*. Tese de doutorado. Chicago University, 1973.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Perfil do desenvolvimento fonológico do português (P.D.F.P.). In: *Revista Estudos*, Salvador, n. 12, p. 225-237, 1991.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Processos de substituição, processos modificadores estruturais e processos sensíveis ao contexto no português, 2007 (no prelo).

VELLUTINO, F.R. Dyslexia. *Scientific American*, v. 256, p. 20-27, 1987.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Comparando as estratégias de leitura de crianças e adultos: a sílaba como foco

Comparing children's and adults' reading
strategies: focusing on the syllable

Cláudia Martins Moreira¹

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

As crianças, ao iniciarem a aprendizagem da escrita alfabética, começam também a analisar a estrutura interna das sílabas, reajustando suas representações fonológicas de forma a acomodar os constituintes das sílabas e sua hierarquia.

Maria Bernadete Abaurre

RESUMO: Pretende-se com este trabalho apresentar o resultado de pesquisa de campo, com crianças e adultos em fase de alfabetização escolar, cujo objetivo é verificar o uso das estratégias de leitura por esses sujeitos, influenciado pelo fator linguístico *estrutura silábica*. Os dados foram obtidos ao longo do ano letivo de 2006, em duas escolas públicas da cidade de Salvador. Participaram da pesquisa, ao todo, 29 informantes,

¹ E-mail: claudiamartinsmoreira@gmail.com

17 crianças (G1) e 12 adultos (G2). Realizaram-se quatro sessões de leitura de palavras e pseudopalavras com cada sujeito, em encontros periódicos ao longo do ano. As leituras foram gravadas em áudio e vídeo. Quatro variáveis relacionadas ao processamento silábico foram consideradas naquela coleta: a) o padrão silábico; b) a acentuação; c) a posição da sílaba na palavra; d) as estratégias de leitura. Em virtude da extensão dos dados, será analisada aqui apenas a última variável, *estratégias de leitura*, estabelecendo-se dois tipos de análise comparativa: a) comparação do comportamento estratégico das crianças (G1) com o comportamento dos adultos (G2); b) comparação do comportamento estratégico das crianças (G1) e dos adultos (G2) da escola cuja orientação metodológica diz-se construtivista com os mesmos grupos de sujeitos (G1 e G2) da escola autointitulada tradicional. Os resultados mostraram que a estrutura silábica da palavra exerce uma influência significativa sobre o nível de acertos na leitura de palavras e sobre o tipo de estratégia utilizada pelos sujeitos. As palavras formadas pela sílaba CV obtiveram o maior índice de acertos, e, conseqüentemente, a maior ocorrência de estratégia proficiente durante sua leitura; numa posição intermediária, ficaram as palavras constituídas de sílabas CVC; e por fim, as palavras formadas por sílabas CCVC foram as que obtiveram menos acertos, e, em conseqüência, demandaram o uso das estratégias menos proficientes. Os resultados apresentados por todas as crianças (G1) foram significativamente semelhantes aos ocorridos com todos os adultos (G2), o que permite concluir que crianças e adultos têm um comportamento estratégico similar no que tange ao processamento da sílaba na fase inicial de aquisição da leitura. Por outro lado, observa-se uma diferença – mais significativa no início do ano letivo e menos significativa ao final – entre o comportamento estratégico dos alunos (G1 e G2) oriundos da escola dita construtivista e os alunos das escolas tradicionais, o que demonstra que a atenção dada à sílaba no processo de sistematização da escrita pela escola pode contribuir para definir padrões de conduta do processamento leitor dos sujeitos em fase de alfabetização escolar. Tais achados implicam que sejam revistos os métodos de alfabetização oferecidos a crianças e adultos, no sentido de promover um tratamento mais sistemático da sílaba na escola, o que implica uma abordagem que leve mais em consideração a relação entre leitura e oralidade.

Palavras-chave: Aquisição da Leitura. Sílabas. Alfabetização de Crianças e Adultos.

Abstract: This work intends to discuss field work results on the influence of syllabic structure on reading acquisition by children and adults in the initial stage of reading and writing education. Data were obtained by field investigation and experimental research, which were undertaken, during the school period of 2006, in two public schools of Salvador. 29 subjects were involved: 17 children (G1) and 12 adults (G2). Four reading sections of words and nonsense words were carried out with each subject in periodic meetings all through the year. Reading sections were recorded in audio and video. Four variables related to syllabic processing were considered: a) syllabic pattern; b) stress; c) syllable position in the word; d) reading strategies. Due to the comprehensive amount of data obtained, only the *reading strategies* variable will be dealt with here, by means of two comparative analyses: a) comparison of children's (G1) and adults' (G2) strategic behavior; and b) comparison of children's (G1) and adults' (G2) from the school with constructivist methodological orientation with the same groups of children and adults (G1 and G2) from the traditional methodologically oriented school. Results show that syllabic structure of word plays a meaningful role on the level of right answer score in word reading and on type of reading strategies used by subjects. CV syllable words obtained the highest level of right answers and, consequently, the highest occurrence of proficient reading strategies; in intermediate position, were words formed by CVC syllable; and, finally, words formed by CCVC syllable were the words which obtained the lowest level of right answer score, and, consequently, demanded use of less proficient reading strategies. Results presented by children (G1) were not significantly different from adults' (G2), which allows the claim that children and adults have similar strategic behavior in terms of syllable processing in the initial stages of reading acquisition. On the other hand, there seems to be a difference - more significant early in the school year than in later periods of the school term - between students' strategic behavior (both G1 and G2) from the so-called constructivist school as compared to those from the traditional school, which demonstrates that attention given to the

syllable by the school in the process of systematic teaching of reading may contribute to define reader processing behavior patterns in initial learners. These findings demonstrate the need for a revision in methods for reading and writing instruction both for children and adults, in order to promote a more systematic treatment of the syllable in school teaching, implying that special focus on the relation between reading and oral practice be granted.

Keywords: Reading Acquisition; Syllable; Children and Adults Reading and Writing Education.

Introdução

Na atualidade, muitas vozes evidenciam a importância de uma orientação voltada para o código na fase de aquisição da escrita: a) as avaliações do MEC sobre a falência das metodologias que ignoravam o tratamento dos aspectos fonográficos da escrita; b) a defesa veemente de diversos estudiosos (CAGLIARI, 1992; SOARES, 2003, ABAURRE, 1999) pela necessidade da instrução para a aquisição do sistema alfabético; assim como c) as inúmeras pesquisas que têm ocorrido em toda a Europa, citadas por Soares (2003), que denunciam os resultados negativos da pedagogia que ignora os aspectos técnicos da aquisição da escrita e leitura. Entretanto, no Brasil, criou-se um limite muito bem cristalizado contra as abordagens sobre o código, fato que tem impedido muitos linguistas aplicados a penetrar no ambiente pedagógico e fornecer sua contribuição ao ensino da alfabetização. Como se tivesse sido possível algum dia alfabetizar em língua portuguesa sem se falar de letra, sílaba e palavra. Como se, ao admitir que a escrita seja uma linguagem, necessariamente se pudesse descartar o fato de que ela pode ser, também, um código.

Um aspecto linguístico de fundamental importância que tem sido negligenciado no Brasil – embora esteja em prestígio em países da Europa, como na França e Bélgica (MORAIS, 1998; 2000) – diz respeito ao papel das unidades sublexicais, especialmente a sílaba, na aquisição da leitura.

Estudos em diversas línguas com sistema de escrita alfabético têm apontado para a importância do processamento sublexical na fase de aquisição da leitura. Como os trabalhos de Treiman (2000) em língua inglesa, Alvarez et. al. (1998) em espanhol, Doignon e Zagar (2006), em francês e Rego (1992, 1995), Carvalho (2003), Cardoso-Martins (1995), Morais (2002) entre outros, em português.

Neste trabalho, é do lugar de linguista que se pretende fornecer contribuições ao debate. E, do lugar de linguista, pretende-se enfatizar o papel das características do sistema de escrita do português brasileiro - PB, não como determinante do como se aprende a ler, mas como um dos importantes aspectos que entram em jogo durante o processo inicial de aprendizagem da leitura.

A concepção central de leitura sobre a qual se fundamenta este trabalho é a visão de que o processamento dos leitores que se encontram na fase de aquisição do código da língua materna é bastante diferenciado do processamento dos leitores proficientes, por conta das diferenças do próprio processo ontogenético de construção da escrita por que passam crianças e adultos na fase de aquisição. Dessa forma, qualquer estudo que se faça visando ao leitor inicial deve basear-se num paradigma de leitor caracteristicamente diverso do leitor proficiente.

Muitos fatores podem interferir no processo de aquisição da leitura e escrita: sociais, psicológicos, políticos e metodológicos. Entretanto, um fator que desempenha papel crucial nesse processo

é o sistema de escrita que se está adquirindo; assim, se o sistema é ideográfico – os caracteres utilizados representam conceitos (ideias) – exigem-se, do sujeito que aprende, processos psicolinguísticos diferentes dos exigidos quando o sistema é alfabético – cujos caracteres utilizados representam fundamentalmente os sons/fonemas.

Por outro lado, mesmo em sistemas alfabéticos, há uma gradação no nível da relação entre oralidade e escrita: diz-se que um sistema de escrita alfabético é *opaco* (como o inglês) quando não há uma regularidade muito sistemática entre grafema/fonema²; diz-se que ele é transparente (como o espanhol) quando a relação entre grafema/fonema é o mais regular e previsível possível. O português estaria numa posição intermediária entre essas duas línguas, aproximando-se mais do espanhol, ou seja, tende a haver certa regularidade na relação grafema/fonema. A estrutura silábica é um desses aspectos em que o português apresenta certa regularidade, razão por que será tema deste trabalho.

Embora seja possível afirmar que a alfabetização infantil tenha uma tradição em pesquisa mais sólida do que a alfabetização/educação adulta, e que a pedagogia da alfabetização infantil também tenha tido mais bases teóricas que a alfabetização de jovens e adultos, alguns preconceitos têm sido muito semelhantes. Especialmente o preconceito contra todo e qualquer estudo que vise refletir sobre a produção e a compreensão dos sinais gráficos, e muito mais ainda quando se trata das unidades sublexicais.

2 Grafema: caracter ou unidade gráfica utilizada para representar determinado som da fala; fonema: menor unidade sem sentido da língua. Os grafemas se combinam para formar palavras escritas e os fonemas se combinam para formar unidades de sentido na fala, as palavras. A palavra escrita “sacola” é formada por seis grafemas/letras. A palavra falada /sə'kɔlə/ é formada por seis fonemas/sons.

Dessa forma, este trabalho pretende entrar nessa seara, tentando responder, a partir dos resultados colhidos, em quais aspectos crianças e adultos se diferenciam ou se aproximam no que tange à aquisição da leitura. Embora se estude, neste trabalho, especificamente o papel da estrutura silábica, pode-se afirmar que os resultados ilustram aspectos muito mais amplos que envolvem o aprender adulto e o aprender infantil, dadas as diferenças geracionais e semelhanças sociais e sociolinguísticas.

Esta pesquisa pretende, a partir dos resultados obtidos, fornecer contribuição aos educadores e gestores pedagógicos no sentido de refletir sobre a pedagogia de leitura oferecida a adultos e crianças, levando em consideração não exclusivamente o aspecto político-social, como tem sido feito tradicionalmente, mas também os aspectos linguísticos. Para tal, deve-se inevitavelmente retomar a discussão, tão rechaçada pela tradição pedagógica, a respeito dos métodos de alfabetização e a definição do método mais eficaz para a criança e o adulto, tendo em vista objetivos sociais mais amplos, mas sem abandonar a perspectiva de um alfabetizar letrando, no dizer de Soares (1999).

Caracterizando a estrutura silábica do Português Brasileiro

Tomando como referência alguns dos principais estudos fonéticos e fonológicos do Brasil, que tratam direta ou indiretamente da sílaba na sua estrutura, será o objetivo deste capítulo esboçar os padrões silábicos que constituem o português brasileiro.

É necessário ainda dizer que esta exposição não tem a pretensão de esboçar todas as possíveis variáveis regionais ou individuais que gerariam diferentes padrões silábicos. Pretende-se apenas

inverter o foco da descrição: ao invés de discutir os fenômenos fonético-fonológicos para depois propor as sílabas possíveis que se encaixam naquela descrição – o que é feito na grande maioria dos trabalhos – serão apresentados os padrões silábicos possíveis na língua, esboçando as combinações fonéticas que se enquadram em cada padrão. A direção será, então, do molde para o inventário fonético-fonológico, ao invés de ser do inventário para o molde.³

Mamlberg (1954) já apontava para a importância da sílaba no estudo fonético e na compreensão das bases articulatórias de uma dada língua. Segundo ele, a contradição, nas conceituações correntes sobre sílaba, é muito mais devida aos diversos pontos de vista sobre o qual ela pode ser definida (acústico, articulatório, funcional) e à inexistência de instrumentos capazes de identificá-la (naquela época) do que devido à natureza mesma da sílaba. Diversamente de uma visão comum na época, de que a sílaba era mera convenção teórica sem fundamento objetivo, ele utiliza dados da versificação para demonstrar que ela não apenas tem existência, como tem uma estrutura própria. Jakobson chega a afirmar que “não é, a bem dizer, o fonema, mas a sílaba que é a ‘estrutura fonêmica elementar’” (*apud* CÂMARA Jr, 1970, p. 62).

Hoje já não se duvida do *status* fonológico da sílaba na maioria das línguas, visto que ela tem sido descrita não apenas em termos funcionais ou acústicos, mas também, e muito precisamente, em termos da mecânica da fala, na qual se fundamentou Silva, para fornecer a seguinte definição: “os movimentos de contração e relaxamento dos músculos respiratórios expõem sucessivamente pequenos jatos de ar. Cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constitui a base de uma sílaba” (SILVA, 1998, p. 76).

3 A respeito do conceito de molde silábico, ver Mac Neilage e Davis (1993).

A margem inicial da sílaba é comumente denominada *ataque*. O *ataque* pode ser simples ou complexo (conforme conste de apenas uma ou mais de uma consoante respectivamente). Por exemplo, na palavra 'pato', /pa.tU/, tem-se, na sílaba inicial /pa/, um *ataque simples* /p-/; enquanto, para a palavra 'prato', /pra.tU/, a sílaba inicial é composta de um *ataque complexo* /pr-/. No português do Brasil, todas as consoantes podem figurar no ataque da sílaba quando ela é simples; quando complexa, boa parte das consoantes pode ocupar a margem inicial, mas um número extremamente reduzido pode ocupar a segunda posição. O *núcleo* da sílaba é ocupado exclusivamente por vogais. Utilizando o mesmo exemplo acima, na palavra 'prato' /pra.tU/, o núcleo da primeira sílaba /pra/ é a vogal /a/, enquanto, na segunda sílaba /tU/, o núcleo é a vogal /U/, por possuir apenas um elemento, este tipo é denominado *núcleo simples*. Quando o núcleo é composto de uma vogal e uma semivogal, tem-se um *núcleo complexo*. Ex: na sílaba /pey/ da palavra /peytU/, ocorre a vogal /e/ seguida pela semivogal /y/. A margem final da sílaba é denominada *coda*. A *coda* também pode ser composta por uma consoante (*coda simples*) ou mais de uma consoante (*coda complexa*). Exemplos: na palavra 'lápiz' /la.piS/, a segunda sílaba, /piS/, é composta de *coda simples*, o /S/; enquanto na palavra 'perspectiva' /pERS.pEk'tiva/, a primeira sílaba, /pERS/, é composta de *coda complexa*, o /RS/. No caso do português do Brasil, o número de consoantes que podem figurar na coda silábica é muito restrito; assim como são restritos os casos de *coda complexa*.

Essa terminologia proposta acima, embora tenha sido inaugurada no Brasil pelas análises fonológicas de orientação gerativa (LOPEZ, 1979 – *apud* COLLISCHONN, 1996; BISOL, 1989), tem

sido adotada pelos estudos subsequentes, independentemente da orientação fonológica à qual o pesquisador esteja vinculado.

Padrões silábicos do PB

A combinação dos fonemas em unidades silábicas diferencia-se, de uma língua a outra, constituindo-se, portanto, diferentes parâmetros ou padrões silábicos. O inventário das sílabas que constituem o português brasileiro pode ser dividido em dois padrões gerais: os padrões simples e os padrões complexos.

a) Padrões simples

Embora essa terminologia (simples e complexa) tenha sido inaugurada no Brasil por Câmara Jr. (1970, p. 54), para referir-se à sílaba formada apenas por uma vogal, este conceito estará sendo ampliado neste trabalho – como é feito amplamente na literatura – para fazer referência às sílabas que só contêm um elemento fonológico nas posições básicas de margem inicial (*ataque*), centro (*núcleo*) e margem final (*coda*). Constituem, portanto, os seguintes padrões: **CV**, **V**, **VC**.

O padrão silábico **CV** é formado, no português do Brasil, geralmente, por uma consoante, ocupando o *ataque* (A), mais uma vogal nuclear, ocupando o centro (núcleo) (N) da sílaba. Ex.: /ka . va . iU/ ‘cavalo’ (A/Ai); /'ma . la/ ‘malha’ (A/I).

O padrão silábico **V**, também caracterizado como sílaba aberta (sem margem final), é formado apenas por uma vogal, para a maioria dos estudiosos. A posição ótima para a ocorrência da sílaba **V** é a inicial absoluta. Nessa posição, podem figurar todas as vogais do português. Na posição interna, essa ocorrência também é possível, porém, com menor frequência (N/I); sendo que qualquer uma delas

pode receber acentuação (Ex: N/Ai: /i̇ . ʎa/ ‘ilha’, /ɛ̇ . rU/ ‘erro’ (subst.), /ɛ̇ . ra/ ‘era’ /ȧ . ʎU/ ‘alho’, /ɔ̇ . lew/ ‘óleo’, /ɔ̇ . ʎU/ ‘olho’ (subst.), /u̇ . za/ ‘usa’; N/I: /sa . i̇ . da/ ‘saída’, /vi . ɛ̇ . la/ ‘viela’ /mE . ȧ . dU/ ‘meado’, /mi . ɔ̇ . lU/ ‘miolo’, /pi . ɔ̇ . ra/ ‘piora’, /sa . u̇ . da/ ‘saída’). Na posição final absoluta, embora se argumente que, do ponto de vista fonológico, todas as vogais possam figurar nesta sílaba, muitos dialetos do português só utilizam [u], [a] e [i], quando não-acentuados. O mesmo pode ocorrer quando a vogal é o núcleo de uma sílaba completa ou complexa. Por outro lado, quando a sílaba é acentuada, todas as vogais, potencialmente, podem ocorrer - embora numa frequência reduzida⁴ se comparada à posição inicial e interna, para algumas vogais. Para não entrar em maiores detalhes sobre as diferenças regionais, serão exemplificadas algumas ocorrências do padrão **V** em posição final absoluta, acentuada. Ex.: N/Af: /sa . i̇/ ‘saí’, /fu . zu . ɛ̇/ ‘fuzuê’, /ɛ̇/ ‘é’, /za . u̇/ ‘jaú’.

O padrão **VC** é formado por uma vogal seguida de uma consoante. Em virtude de a consoante figurar na margem final, esta é uma sílaba denominada travada. No lugar do *núcleo* (N), podem figurar todas as vogais do português, tanto na posição inicial absoluta como interna à palavra. Observe alguns exemplos: N/I: /i̇S . tU/ ‘isto’, /ɛ̇S . tI/ ‘este’, /ɛ̇S . ta/ ‘esta’, /ȧR . kU/ ‘arco’, /ɔ̇R . la/ ‘orla’, /ɔ̇S . tra/ ‘ostra’, /u̇R . na/ ‘urna’ (N/Ai); /pO . li . tE . i̇S . ta/ ‘politeísta’, /ma . ɛ̇S . trU/ ‘maestro’, /pi . ȧS . tra/ ‘piastra’, /ki . ɔ̇S . kI/ ‘quiosque’, /may . u̇S . ku . la/ ‘maiúscula’. Há um número extremamente reduzido de consoantes que podem figurar como *coda*

4 Para uma melhor exposição acerca da frequência de ocorrência das sílabas no português brasileiro, ver Silveira, 2003.

(C) no padrão **VC**. Apenas três elementos: o *rótico*⁵, a fricativa e a lateral, representados, respectivamente, pelos arquifonemas: /R/, /S/ e /L/. Esse último ocorrendo, em muitos dialetos, de forma velarizada [ɫ], que beira os limites da vocalização [w], donde se ouve não mais uma sequência **VC** e, sim, um ditongo, conseqüentemente, uma sequência **VV**⁶, ou **VS**, de acordo com a interpretação adotada. Isso ocorre independentemente de o /L/ figurar na posição interna ou final absoluta (Ex.: [maɫ . 'da . dʒi] ~ [maw . 'da . dʒi] 'maldade', [le . 'gaɫ] ~ [le . 'gaw] 'legal').

Como o molde silábico básico reside na sequência estreitamento-abertura – que constitui a sílaba **CV** – a quantidade de sílabas formadas pela sequência abertura-fechamento é bastante reduzida. Essa não seria, portanto, uma sílaba altamente produtiva no português.⁶

5A maior parte das classes tradicionais que se faz referência na teoria fonética é definida pelas propriedades articulatórias ou auditivas dos sons, mas o termo *rótico* e sons de 'r' baseiam-se no fato de que estes sons tendem a ser escritos com um símbolo específico nos sistemas ortográficos derivados da tradição greco-romana, notadamente a letra 'r' ou sua contraparte grega *rho*. O Alfabeto Internacional de Fonética fornece uma ampla seleção de símbolos baseados em diferentes versões da letra 'r' - normal, rotacizada, invertida ou modificada de alguma forma através de letra minúscula ou maiúscula, incluindo r, ɾ, ɹ, ʀ, ɻ, ʁ, ʀ, ɹ. [...] Embora existam subgrupos bem definidos de sons (vibrantes múltiplas, vibrantes simples, etc.) que se incluem na classe dos róticos, a unidade total do grupo parece residir nas conexões históricas entre esses subgrupos e na escolha da letra 'r' para representar todos eles. (LADEFOGED, Peter e MADDIESON, Ian. *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Blackwell, 1996).

6 A título de exemplo, seria interessante uma leitura do elenco de ocorrências dos padrões silábicos do português do Brasil, feita por Silveira (1988, p. 97-108). Observa-se ali uma ocorrência de 69 padrões constituídos da sequência

A estrutura **CVC** constitui um padrão silábico típico, em virtude de estarem preenchidas todas as posições básicas de uma sílaba: a margem inicial, o centro e a margem final. Tudo que se disse a respeito dos elementos que podem figurar nessas posições podem ser transpostas para aqui. Com efeito, a sílaba **CVC** constitui-se numa sílaba simples, em que se têm preenchidas as posições de *ataque* (A), *núcleo* (N) e *coda* (C) (Ex: [paR.ti]).

b) Padrões complexos

As línguas variam na qualidade e quantidade de elementos que podem ocupar determinadas posições. No português do Brasil, é sempre reduzido o número de fonemas que podem ocupar a segunda posição no *ataque*, a primeira posição na *coda* e o papel de *glide* no núcleo complexo. Os padrões complexos que serão descritos a seguir demonstrarão tal fato. São os seguintes: CCV, (S)V(S), VCC, CCVC.

No que diz respeito à sílaba **CCV**, composta de *ataque complexo*, podem ocorrer, como primeiro elemento, na posição inicial absoluta, as consoantes: /p/, /b/, /f/, /t/, /d/, /k/, /g/. Como segundo elemento, na posição inicial absoluta, o número de consoantes é extremamente reduzido: apenas /l/ e /r/. Ex.: / 'kra . vU/ 'cravo', /'kla . rU/ 'claro'. Esses elementos são potencialmente capazes de se combinar, com todas as consoantes elencadas acima; há, entretanto, restrições de posição/cominação para alguns, como por exemplo, o **dl**, não ocorre em nenhuma posição, embora seja potencialmente capaz de ocorrer, por exemplo, na fala infantil: [vi . **dlu**] `vidro`.

A combinação de um núcleo vocálico (N), antecedido ou precedido de semivogal (S), formando o padrão silábico (sem margens consonantais) **(S)V(S)**, é pouco frequente em PB. A título de

estritamento-abertura, contra 15 ocorrências de padrões constituídos pela sequência abertura-estritamento.

exemplos, teríamos algumas interjeições: /'ay/ (formada de vogal + semivogal – VS), /way/ (formada de semivogal + vogal + semivogal – SVS) entre outros. Neste momento, a discussão acerca da estrutura (S)V(S) não se limitará à mesma enquanto sílaba, mas como uma unidade que pode também estar inserida em outras estruturas silábicas.

Enquanto o *ataque complexo* no português praticamente não provoca divergências de opinião entre os teóricos, o *núcleo complexo*, por sua vez, tem sido motivo de acirradas discussões até os dias de hoje. Os segmentos que formam um *núcleo complexo* são denominados ditongos ou tritongos. Os ditongos são chamados decrescentes, se a sequência for vogal-glide (Ex.: /fi . 'ɛyS/ 'fiéis'), ou crescentes, se for, glide-vogal (Ex.: /a . si. dʷi . 'da . dI/, 'assiduidade'). Ocorre um tritongo se a sequência for glide-vogal-glide – portanto crescente-decrescente (Ex.: /kwayS/). Todas as vogais podem ocorrer como centro de um *núcleo complexo*: /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/. Como semivogais, ocorrem [y] e [w].

A grande discussão a respeito desse tipo de núcleo seria quanto ao status do *glide* no interior da sílaba. Alguns estudiosos (HEAD, 1964; MATEUS, 1976) defendem que os *glides* tenham o *status* de consoante por figurarem nas margens da sílaba – posição reservada às consoantes. Nessa perspectiva, não haveria, portanto, um núcleo complexo, e sim um núcleo simples precedido ou seguido por uma consoante (*glide*); conseqüentemente, essa seria uma sílaba com margens, ou na parte inicial (sequência glide-vogal) ou na final (sequência vogal-glide), ou em ambas (sequência glide-vogal-glide). Observe alguns exemplos, seguidos dos padrões silábicos sugeridos pela análise. a) /vay . 'da . dI/ ' vaidade' - CVC . CV. CV; b) /'kwa . zI/ 'quase' - CCV . CV; c) /'kwayS / 'quais'- CCVCC.

Outros estudiosos (SILVA, 1998) encaram os *glides* como vogais, menos sonoras do que as vogais nucleares. Dessa forma, haveria aí um núcleo complexo, formado por uma vogal-centro, a qual é precedida ou seguida por um *glide*

A estrutura **VCC** não constitui um padrão ocorrente em PB, encontrando-se apenas no interior de um padrão silábico mais amplo. Isso por que, se a *coda complexa* já representa uma estrutura rara em PB, mesmo no interior de sílabas com margem inicial, ainda mais difícil seria esperar que ela ocorresse como única margem da sílaba.

Tal qual a CVC, o padrão **CCVC** caracteriza-se como uma sílaba completa, por possuir elementos figurando em todas as posições: margem inicial, núcleo e margem final. Entretanto, sua complexidade é maior em virtude de a margem inicial (*ataque*) possuir uma estrutura complexa. No que diz respeito ao *ataque complexo* muito já foi dito acima, quando discutiu-se a estrutura **CCV**. Resta acrescentar que, por ser uma sílaba completa com *ataque complexo*, espera-se que ofereça uma maior dificuldade no processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da leitura/escritura. Exemplo de padrão CCVC: [freS.ka], ‘fresca’.

A sílaba nos estudos de aquisição da leitura

Embora a aquisição da leitura tenha se caracterizado como um campo mais de psicólogos e linguistas (curiosamente mais os primeiros do que os segundos), um novo profissional vem dando contribuições importantes à discussão sobre aprendizagem da leitura, são os fonoaudiólogos, os quais, embora estejam mais voltados para situações atípicas de leitura (ZORZI, 2003), tem evidenciado o papel da consciência fonológica e dos aspectos fonográficos da leitura no

tratamento de algumas patologias de escrita. Dentre as questões fonológicas, realçam o papel da sílaba no processo aquisicional.

Um dos trabalhos de destaque, especialmente na Bahia, é o de Carvalho (2003), cujo objetivo principal é investigar o desenvolvimento da consciência fonológica, tomando como base uma visão em *continuum* desta aquisição, que parte de um nível de ausência da consciência (nível inconsciente); passa pelo nível epilinguístico (nível pré-consciente), denominada sensibilidade fonológica; até atingir a consciência linguística propriamente dita, denominada de consciência plena (nível consciente).

No desenvolvimento daquele trabalho, o autor define consciência fonológica como “o nível de consciência com que as crianças refletem sobre as unidades fonológicas – rimas, sílabas, fonemas” (CARVALHO, 2003, p. 41). Segundo o autor, existem dois tipos de consciência fonológica, a saber, o holístico e o analítico. O primeiro implica uma identificação ou classificação feita através de analogia, sem que haja aí uma capacidade de segmentação no nível consciente, um exemplo dado para a consciência holística é a categorização de rima. O segundo tipo diz respeito à capacidade para separar unidades menores no interior de estruturas hierarquicamente maiores, como a capacidade de isolar sílabas no interior de palavras, ataque/ rima no interior de sílabas, e de isolar fonemas individuais.

Essa capacidade analítica pode desenvolver-se naturalmente, sem instrução formal, e será tanto maior quanto mais transparente for a relação oral/escrito dentro de um determinado sistema de escrita. Entretanto, ela também pode ser desenvolvida através da escolarização ou de terapias de leitura e escrita. Muitos trabalhos têm mostrado que o bom nível de consciência fonológica (de rima, de sílaba, de fonema) pode auxiliar positivamente no processo inicial de aquisição da leitura.

No caso específico da consciência silábica, há um aspecto importante a ressaltar: uma vez que a regularidade silábica é um fenômeno presente desde a língua oral, que é percebida (provavelmente, num nível de sensibilidade pré-consciente) pela criança desde muito pequena, sua funcionalidade nas fases mais rudimentares de aquisição da leitura deve ser ainda mais saliente. Como defende Carvalho:

No desenvolvimento progressivo, a consciência da sílaba se daria em primeiro lugar, em seguida viria a consciência de níveis intermediários (*onset*, *rime*) e, por último, a do nível fonêmico, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica se daria de unidades fonológicas maiores em direção às menores (...)

A consciência de sílabas é também menos dependente da instrução sistemática para seu desenvolvimento. Ao contrário, a habilidade de consciência fonêmica (...) é dependente de instrução escolar (...)

(CARVALHO, 2003, p. 48).

Muitos outros estudos (entre eles, TREIMAN e BARON, 1981) provam que a capacidade de análise silábica surge antes da capacidade de análise de fonemas.

Por outro lado, as unidades que ocorrem no interior da sílaba (o seu conteúdo) não são adquiridas naturalmente, necessitando de instrução formal. Scliar-Cabral (1998) parece seguir nessa direção quando critica a afirmação de que as crianças separam naturalmente o *onset* da rima:

Isto iria realmente obscurecer o fato de que uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas crianças ao tentarem aprender os sistemas alfabéticos é destruir a percepção natural da cadeia da fala como um contínuo, em virtude da coarticulação ou transmissão paralela (SCLIAR-CABRAL, 1998, p. 18).

Também em pesquisa com adultos em fase de alfabetização escolar, Picoli (2001) mostra haver uma semelhança entre os níveis de escrita de adultos e de crianças, bem como uma tendência entre os adultos em permanecer, como a criança, um longo período na fase de representação escrita da sílaba como um todo – ao invés das unidades menores, como a letra – fase denominada por Ferreiro e Teberosky (1989) de estágio silábico.

A sílaba é também reconhecida como unidade ótima para início da instrução formal em leitura, como defendem Valente e Martins (2004) e Cardoso-Martins (1995), que demonstram o quanto o método silábico auxilia nesse processo inicial, visto que a sílaba, por encontrar-se numa posição intermediária entre os níveis mais baixos (fonemas) e mais altos (palavras) de análise leitora, parece neutralizar as prováveis influências das diferenças individuais. Para as primeiras autoras, uma possível explicação seria a de que “as crianças que aprendem através de métodos silábicos realizam mais análises fonológicas a partir de unidades linguísticas perceptíveis, o que vai favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica” (VALENTE e MARTINS, 2004, p. 198).

Estratégias de leitura e a aquisição da habilidade de ler

Estratégias de leitura referem-se aos processos mentais utilizados pelos leitores durante o processamento de um material escrito. Costuma-se dividi-las em estratégias cognitivas e metacognitivas.

Fazendo uma analogia com os níveis de consciência linguística estabelecidos por Carvalho (2003), as estratégias cognitivas são aquelas que o leitor usa sem se dar conta, sem uma atenção consciente (por exemplo, diante de uma palavra desconhecida ele tende a ler mais devagar e provavelmente mais silabicamente, mas não faz

isso por iniciativa individual, mas de maneira inconsciente). Quanto às estratégias metacognitivas, essas seriam utilizadas pelo sujeito ou num nível pré-consciente (por exemplo, quando o leitor pára, reflete sobre determinada hipótese e retoma para confirmar ou não sua hipótese); ou mesmo consciente (por exemplo, quando o leitor, após perceber que tal ideia não ficou clara, decide reler o parágrafo; ou quando faz anotações de aspectos centrais). Costuma-se chamar esse segundo tipo também de estratégias de monitoramento, pois é utilizada pelo leitor como uma maneira de monitorar seus próprios processos mentais.

Goodman (1994) apresenta as seguintes *estratégias cognitivas* de leitura: a) iniciação ou reconhecimento da tarefa, quando o leitor identifica e decide a maneira como texto deverá ser lido; b) seleção, diz respeito aos momentos em que o leitor seleciona as ideias centrais, secundárias etc; c) inferência, é a capacidade de compreender o que não está dito a partir do que é dito; d) predição, diz respeito ao que o leitor espera que surgirá à medida que vai lendo o texto, tanto diz respeito a aspectos gramaticais (por exemplo, espera-se que depois do sujeito siga-se o predicado) como semânticos (por exemplo, não se espera que se contradiga uma idéia antes apresentada); e) confirmação ou desconfirmação, refere-se aos momentos em que o leitor retoma uma ideia para confirmar ou refutar uma ideia que não está clara; f) correção, revisão das inferências erradas; e g) finalização, decisão de concluir a leitura. Moreira (1999, p. 54) acredita que essas duas últimas estariam no nível metacognitivo, e não cognitivo, como defende Goodman.

Os trabalhos conhecidos sobre estratégias de leitura baseiam-se, como se pôde ver, na leitura fluente, ou seja, na leitura realizada por sujeitos letrados em todos os sentidos. Focaliza-se aqui não o sujeito letrado, que concluiu seu processo de alfabetização, mas

aquele que se encontra em processo de construção do letramento e que, portanto, ainda não se encontra alfabetizado. Dessa maneira, serão trabalhadas aqui, não as estratégias de leitura (proficientes), mas as estratégias de aquisição da leitura (iniciantes).

Um dos primeiros trabalhos sobre estratégias de aquisição foi realizado por McGnitie (1987). Ela mostra que uma das maiores dificuldades dos leitores iniciantes é saber fazer uso adequado das estratégias de leitura, um desses usos desviantes, que ela denomina como *estratégia não-acomodativa*, consiste em que a criança faz uso exclusivo do conhecimento prévio sem lançar mão das informações textuais.

Moreira (1999), desenvolvendo estudo com crianças que se encontram em diferentes estágios de aquisição da leitura e escrita, assim classifica as estratégias de aquisição da leitura:

a) Leitura Contínua

Denomina-se *leitura contínua* aquela em que o sujeito lê a palavra como um todo, ou seja, de maneira instantânea, sem segmentações, pausas ou subvocalização. Exemplo: palavra-foco: MILAGRE. Prolação: [mi'lagri].

b) Leitura Integrativa

Esse caso é considerado um nível abaixo do anterior em virtude de que o sujeito não lê a palavra instantaneamente, mas chega a ela depois de passar por um processo anterior de decomposição e recomposição das suas partes, seja através de segmentações de letras, de sílabas, ou por pausas ou subvocalizações (esses tipos serão explicitados na próxima subseção). Por outro lado, é um nível mais avançado do que a decomposição exclusiva, já que exige do sujeito a capacidade de integrar, numa unidade lexical, as partes

antes decompostas. Exemplo: palavra-foco: PALAVRAS. Prolação: Pê.A.Lê.A.Vê.Rê.A.Si [veʔe'asi].

c) Leitura com *(de)composição*

O uso de estratégias de *(de)composição* constitui um comportamento típico de leitores iniciantes de escritas alfabéticas. Caracteriza-se pela segmentação dos elementos que compõem a palavra que está sendo lida. A unidade que pode ser tomada como base de segmentação pode ser a letra ou a sílaba. Uma vez que a segunda é aquela que mais facilmente pode levar a uma integração bem sucedida (como foi demonstrado anteriormente), considera-se a segmentação silábica mais evoluída do que a segmentação de letras; embora a capacidade de segmentar em sílabas pressuponha o conhecimento das letras que as compõem. Exemplo: palavra-foco: ARGOLA. Prolação: [aʔ.'gɔ.la].

d) Pseudoleitura

Trata-se de uma tentativa de adivinhação sem pista fonética, ou seja, o sujeito não toma nenhum segmento fonológico-gráfico como base para suas tentativas de leitura. Apenas tenta ler ao acaso. Por ser o nível menos promissor em direção à leitura proficiente, encara-se tal *leitura* como uma pseudoleitura, em outras palavras, uma imitação do ato leitor. Ex: palavra-foco: TRISTEZA. Prolação: [kay].

e) Meta-leitura ou monitoração da leitura

Como já amplamente estudado pela literatura (GOODMAN, 1987; KLEIMAN, 1993), o ato de ler pressupõe não apenas uma atividade cognitiva como também uma atividade metacognitiva, ou seja, o sujeito não apenas realiza o processamento leitor visando à compreensão, mas ele também monitora a leitura através de revisões, correções, confirmações entre outras. Com o leitor inicial

não é diferente. Muitas estratégias de monitoração aparecem nos dados; entretanto, as mais significativas foram as subvocalizações (SUB) e as pausas (...). Ambas têm uma tarefa muito específica: permitem ao leitor uma apreciação prévia da palavra antes que ele a leia como um todo, ou seja, antes da integração.

Caracterização da pesquisa

Visando a uma melhor compreensão dos aspectos qualitativos envolvidos neste trabalho, será detalhado adiante o perfil dos componentes envolvidos na pesquisa de campo, elaborado com base nas entrevistas, observações de aula entre outros instrumentos antes apresentados.

Perfil das escolas

Os estabelecimentos de ensino envolvidos no trabalho foram duas escolas públicas, uma municipal, a E.B.R., ou escola A, e outra, estadual, a E.V.L., ou escola B. Em virtude de achados de outras pesquisas apontarem para a interferência do método de alfabetização sobre o processo de aquisição da leitura da palavra, procurou-se selecionar escolas cujas abordagens fossem opostas, conseqüentemente, observou-se serem, as escolas, distintas, também, em outros aspectos, descritos abaixo. É importante salientar que a metade dos informantes é oriunda da escola A, e outra metade, da escola B; isso tanto no G1 quanto no G2, para um controle mais rigoroso da questão supracitada. Assim as escolas distinguem-se pelas seguintes características:

a) Quanto à estrutura física:

A escola A caracteriza-se como uma escola moderna, com estrutura física ideal: é uma escola nova, com sete anos de construída, possuindo salas amplas, arejadas e bem iluminadas, biblioteca atualizada, laboratório de informática dispondo de dez computadores, parque infantil e sala de teatro.

A escola B é uma escola mais velha, com cerca de 15 anos de construída, as salas são amplas, mas pouco arejadas e pouco iluminadas, não possui biblioteca, nem laboratório de informática, os três únicos computadores existentes na escola são de uso da diretoria e secretaria, não chegando a ser manipulados pelos alunos. Não possui parque ou área reservada para a recreação infantil.

b) Quanto ao corpo técnico:

Na escola A, há certa coesão entre os gestores escolares, os coordenadores e o corpo discente. Os gestores parecem qualificados, do ponto de vista técnico, para o cargo, os coordenadores pedagógicos e professores têm um bom nível de titulação e formação continuada. No que diz respeito à titulação, noventa e cinco por cento desses profissionais têm, no mínimo, curso de especialização, e, no que tange à formação continuada, a escola é reconhecida no município por uma característica peculiar: os professores dispõem de metade da sua carga horária (turno oposto ao da sala de aula) para a formação continuada, momento em que se reúnem para estudar, elaborar aulas, materiais e analisar as produções dos alunos, entre outras atividades.

A escola B, por outro lado, possui gestores comprometidos com a qualidade de ensino e qualificados do ponto de vista técnico; entretanto, não se delineia um espírito de equipe entre estes gestores, os coordenadores e o corpo docente. Por vezes, observa-se uma falta de definição clara de papéis, havendo situações em

que um membro presta-se a realizar a tarefa de outrem, deixando de desenvolver o seu papel dentro da estrutura (é o caso de uma coordenadora que resolve disciplinar os alunos, mas não fornece saídas às angústias dos professores do ponto de vista pedagógico). Os professores são profissionais comprometidos com a aprendizagem dos alunos, responsáveis, assíduos e pontuais; têm, no mínimo, licenciatura, mas apenas uma minoria restrita possui especialização. Entretanto, sentem-se excluídos das discussões atuais acerca das novas alternativas pedagógicas, por não serem oferecidos cursos de atualização para eles há cerca de dez anos, conforme informaram. Dessa forma, a formação continuada é praticamente inexistente, o que os faz repetir, ano após ano, as mesmas fórmulas de ensino. Por outro lado, são profissionais comprometidos e cômicos das suas limitações, reconhecendo que não têm muitas alternativas, visto desconhecerem outras práticas além das que vêm aplicando há anos seguidos.

c) Quanto à abordagem teórico-metodológica:

A escola A é uma escola autodenominada *construtivista*, e todo trabalho pedagógico, tanto no ensino que é oferecido à criança, quanto no oferecido ao adulto, subsidia-se nessa abordagem. No que tange ao método utilizado para a alfabetização, a escola parte sempre de estruturas mais amplas (pequenos textos), concentrando-se, no momento das intervenções, na unidade palavra; as subunidades como sílabas e letras não são ignoradas, mas seu tratamento não obedece a uma hierarquia nem uma sistematicidade, como ocorre na escola B. Desta maneira, grosso modo, pode-se caracterizar seu *método* como *global*, ou *analítico*⁷.

7 O método analítico consiste numa técnica de alfabetização cuja ênfase está na aprendizagem pelo reconhecimento visual global (ver FERREIRO e TEBEROSKY, 1989, p. 19-20).

A escola B, uma escola tradicional em diversos aspectos, possui uma abordagem de alfabetização – tanto para as crianças quanto para os adultos – centrada no uso das conhecidas famílias silábicas, partindo sistematicamente das letras do alfabeto (primeiro, as vogais; depois, as consoantes), passando para pequenas combinações (primeiro, com vogais; depois, consoante com vogal, partindo para sílabas mais complexas) até chegar a pequenas frases. Seu método é claramente o *método fônico*, ou *sintético*⁸.

Pelo que se pôde observar, as escolas selecionadas não são apenas diferentes, mas caracterizam-se por serem prototípicas de uma e outra orientação totalmente diversas, o que contribuiu para enriquecer o trabalho.

Perfil dos sujeitos

Os alunos são sujeitos em fase de alfabetização escolar, oriundos de escolas públicas, os quais foram divididos em dois grupos: crianças (G1) e adultos (G2). O G1 constitui-se de 20 sujeitos, na faixa etária de seis a oito anos. O G2, por sua vez, também está constituído de 20 sujeitos, na sua grande maioria, entre 30 a 45 anos, havendo apenas um informante de 19 anos (da escola B) e um informante de 55 anos (da escola A).

Os sujeitos que compõem o G1 são crianças de classe popular (pertencentes, segundo o critério do CCEB/IBGE, às classes econômicas D e E), cujas condições socioeconômicas e culturais são altamente restritas: os pais ou mantenedores vivem, em média, com apenas um salário mínimo para manter toda uma família, constituída de, no mínimo, três membros; alguns desses pais vivem de

8 Quanto ao método sintético, a ênfase está na relação entre o som e a letra que a representa. Vai das partes para o todo.

trabalho informal, chegando a situações em que o alimento principal dos filhos é o consumido na escola; muitos moram em residências de um, dois ou três cômodos. O nível de letramento em geral vai de muito baixo a médio, pois não convivem com adultos leitores, nem adquiriram hábitos letrados no ambiente familiar. Na maioria das vezes, sua atitude frente à escrita é de indiferença, seu único referencial de gênero textual é a Bíblia e não possuem livros nem costumam ouvir histórias em casa.

O diferencial entre as crianças desse grupo é a vivência de letramento no ambiente escolar. As crianças da escola B têm na escola uma continuidade dos hábitos familiares, ou seja, a escola não proporciona o uso de diversos tipos de texto, não estimula o contato direto das crianças com texto, e seus procedimentos de alfabetização não ultrapassam o uso da cartilha. Já as crianças da escola A têm na escola uma oportunidade de superação da ausência de vivências letradas do ambiente familiar. Desta forma, a escola trabalha sempre com textos variados, como quadrinhas, trava-línguas, poesias, provérbios, entre outros; e permite que a criança tenha contato com diversos gêneros textuais.

Os sujeitos do G2 são adultos também de classe popular (também pertencentes, segundo o critério do CCEB/IBGE, às classes econômicas D e E), que não se escolarizaram na idade recomendada, por motivos diversos, dentre os principais, a necessidade de trabalho na infância e adolescência, para contribuir com o sustento da família. Muitos – principalmente a maioria das mulheres – foram entregues a famílias para serem criados por essas, entretanto, submeteram-se a trabalho escravo, com carga horária que ultrapassa o limite mínimo estabelecido; foi negada a esses sujeitos, entre outras coisas, a escolarização na infância. Alguns, mesmo depois de terem retornado à escola na adolescência, tiveram de

desistir por diversas vezes, por motivo de trabalho ou para cuidar dos filhos, neste último caso, exclusivo das mulheres. Alguns dentre os entrevistados na seleção inicial desistiram muitas vezes da escola, por desencanto, por considerarem-se incapazes de aprender; entretanto, esses não foram selecionados em razão de suas expectativas frente à escrita serem muito negativas. Em virtude de tudo isso, as experiências de letramento deste grupo são extremamente reduzidas, em que a convivência com portadores textuais limita-se ao contato com livros didáticos dos filhos, irmãos, maridos entre outros, no ambiente familiar, e o contato indireto com a Bíblia nos cultos e missas que frequentam. Além disso, os que trabalham fora vivenciam o *letramento instrumental*⁹, ou seja, o uso de algumas estratégias letradas para a resolução de problemas práticos, como a identificação do ônibus que necessitam tomar, a leitura visual do material de trabalho, entre outros. É também, como se poderia esperar, um grupo cujas condições socioeconômicas e culturais são muito restritas, chegando a situações subumanas de vida, como a de viverem sete pessoas sob um único cômodo e dependerem exclusivamente de trabalhos informais para alimentar-se.

Também os sujeitos deste grupo diferenciam-se apenas quanto às vivências de letramento na escola. A escola B, seguindo a mesma orientação do ensino que é oferecido à criança, não promove uma ampliação do nível de letramento dos sujeitos, os procedimentos de alfabetização limitam-se ao uso do quadro-de-giz, aula expositiva e aplicação e correção de tarefas em torno de letras e palavras; por outro lado, a escola A promove o contato com textos diversos, de diferentes gêneros, cuja metodologia parte de uma leitura mais

9 Termo cunhado pela autora para caracterizar o uso da escrita numa situação restrita, motivada pelas necessidades imediatas dos sujeitos, ou seja, limitando-se ao uso *funcional* da escrita (SIGNORINI, 2001).

funcional, passando pelos textos técnicos e teóricos, até a leitura por puro prazer e deleite, como poemas e músicas.

Como se pôde observar, tanto a população infantil quanto a adulta tem características muito semelhantes quanto às condições socioeconômicas e culturais. São sujeitos que vivem à margem da sociedade e só têm condições de suprir, no máximo, as necessidades básicas de sobrevivência. Embora os adultos sejam sujeitos mais conscientes da sua condição social – tanto pelas restrições financeiras, quanto por serem adultos com nível mínimo de letramento submetendo-se a uma sociedade letrada – as crianças são também vítimas dessas restrições, por não terem acesso à alimentação adequada, ao lazer e aos bens culturais e letrados presentes na sociedade de que fazem parte.

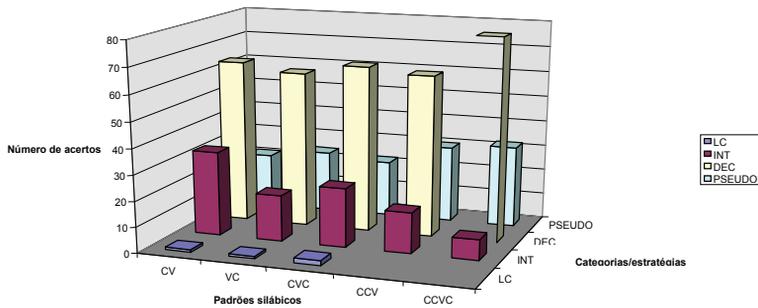
Dessa maneira, o principal diferencial entre esses dois grupos é a variável geracional, – e tudo que a ela é inerente – daí por que se optou nesta pesquisa por estudar apenas sujeitos da classe popular. Sendo ambos os grupos com condições socioeconômicas e culturais semelhantes, bem como obtendo um baixo nível de letramento, espera-se que as diferenças observadas correspondam às diferenças devidas à geração a que pertencem.

Entendendo algumas marcas: análise dos resultados

Como se disse antes, muitas foram as variáveis em estudo na pesquisa de campo a que estamos fazendo referência. Entretanto, neste trabalho, queremos nos deter especificamente nas diferenças e semelhanças entre o comportamento estratégico de crianças e adultos em fase inicial de aprendizagem da leitura e entender o papel da sílaba neste processo. Além disso, pretendemos refletir sobre a influência das opções metodológicas das escolas envolvidas sobre esse resultado.

Para análise desta questão, serão considerados, inicialmente, os resultados dos testes de palavras do G1 e do G2, de forma comparativa. Entretanto, não será necessária uma análise de todas as fases, o que a tornaria muito exaustiva; por isso, serão tomados como parâmetros os resultados da primeira fase (início do ano letivo) e última fase (final do ano letivo).

No segundo momento, tomaremos como base os dados dos dois grupos (novamente tomando como parâmetro a Fase 1 e a Fase 4) e compararemos os resultados da Escola A com a Escola B, visando compreender a influência da metodologia de ensino sobre os resultados.



Comparando crianças e adultos

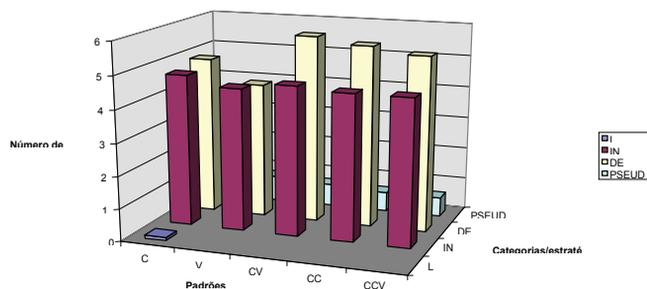
Os achados do teste de palavras do G1, primeira fase, podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1 – Gráfico das estratégias de leitura do G1 / teste de palavras – Fase 1

Legenda: LC = Leitura contínua; INT = Leitura integrativa; DEC = Leitura com decomposição; PSEUDO = Pseudoleitura.

Os resultados mostram que a estratégia mais recorrente, utilizada durante a leitura de todas as palavras, foi a DEC, enquanto a menos frequente foi a LC, ficando as INT e PSEUDO numa posição intermediária de ocorrência. Observa-se também que, quanto maior a complexidade silábica da palavra, maior a ocorrência de estratégias menos proficientes. Tomemos como exemplo os dois padrões extremos (CV versus CCVC): enquanto, para o CV, há a ocorrência de LC e INT em bom número; para o CCVC, essa ocorrência é muito limitada. Isso demonstra que palavras com sílabas mais complexas não apenas estão mais propensas ao erro, como também estimulam o uso de estratégias menos proficientes na leitura.

Esse gráfico também pode servir de ilustração para o fato de que, no início do ano letivo, as crianças encontram-se numa fase em que a relação fonema/grafema é seu foco principal, isso pode ser observado pela alta incidência de estratégias de decomposição (DEC) – em que a base é a relação entre letra e som, através da combinação de letras e sílabas. A segunda estratégia mais recorrente é a pseudoleitura (PSEUDO) – o que demonstra que algumas crianças ainda não avançaram para a fase fonográfica de leitura. Assim, pode-se afirmar que a estratégia modal do G1 nessa fase, para a leitura de palavras, é a DEC, enquanto a PSEUDO seria a estratégia sub-modal. Além disso, a ocorrência de leitura contínua



(LC) é mínima, mesmo entre as crianças que estão sendo submetidas a um método global – que estimula a leitura sem segmentação (usado pela Escola A). A prova disso é a mínima incidência dessa estratégia, considerando o número total de sujeitos.

Considere-se agora o resultado do teste de palavras para o G2, observando a Figura 2:

Figura 2 – Gráfico das estratégias de leitura do G2 / teste de palavras – Fase 1

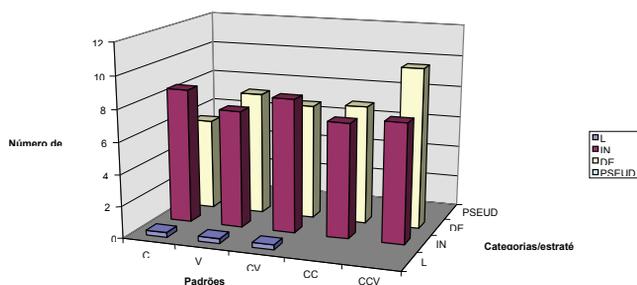
Os resultados do G2 são semelhantes ao G1, com algumas pequenas diferenças, como será mostrada adiante. A estratégia mais frequente é a DEC, enquanto a menos frequente é a LC; ficando também a INT e PSEUDO numa posição intermediária. Mais uma vez, observa-se que, a uma maior complexidade silábica, corresponde a ocorrência de estratégias menos proficientes. Assim, apenas com padrão CV ocorre a LC, enquanto, para o padrão CCVC, a maior ocorrência é de DEC.

O fator diferenciador entre esses dois grupos, entretanto, diz respeito ao perfil estratégico inicial deste grupo em relação ao anterior.

A partir do gráfico, também se pode afirmar que os adultos, no início do ano letivo, encontram-se numa fase fonográfica de leitura, em virtude da maior incidência de estratégias de decomposição (DEC). Essa é, portanto, a estratégia modal deste grupo, na leitura de palavras da primeira fase. Todavia, a estratégia sub-modal desse grupo não seria a mesma do G1. A segunda estratégia mais recorrente é a estratégia de integração (INT), portanto, a estratégia sub-modal desse grupo. A que se deve essa diferença? A explicação mais sensata seria a de que os adultos já superaram a fase de adivinhação em leitura (a qual é típica da infância). A maioria já conhece o alfabeto e sabe para que servem as letras na escrita, embora não saiba quais letras usar em quais palavras. Dessa forma, é esperado

que esse sujeito, após decompor silabicamente ou grafematicamente uma palavra, tente reintegrá-la num todo (INT). Observe, ainda, que a defesa frequente de que os adultos lêem mais holisticamente do que as crianças não se mantém com esse resultado, visto que há apenas uma ocorrência de estratégia de leitura contínua.

Comparando-se o resultado desses dois grupos, quanto à leitura de palavras, na primeira fase do teste, pode-se afirmar a existência



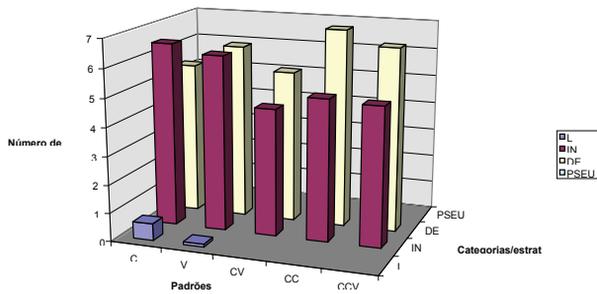
de uma equidade entre o comportamento estratégico de crianças e adultos (G1 e G2) durante a leitura de palavras com estruturas silábicas diversas.

Resta agora compreender como fica esse perfil ao final do ano letivo. Como se comportam adultos e crianças após terem se submetido a um ano de alfabetização sistemática? Observe inicialmente, a Figura 3, que fornece informações sobre a ocorrência das estratégias de leitura do G1, ao final do ano letivo.

Figura 3 – Gráfico das estratégias de leitura do G1 / teste de palavras – Fase 4

Os resultados mostram uma mudança significativa no comportamento estratégico desses sujeitos em relação à primeira fase do teste. Há um equilíbrio entre o uso das estratégias de decomposição (DEC) e de integração (INT). Ou seja, os sujeitos já não mais se con-

centram na rota fonológica de leitura. Por outro lado, há um total desaparecimento da PSEUDO. Em outras palavras, pode-se afirmar que o contato com a escrita e com a instrução, ao longo do ano, não apenas tornou a criança capaz de compreender a relação fonema-grafema (pelo uso da DEC), como a transpor esse uso, realizando operações mais avançadas, através de combinações de segmentos (pelo uso da INT) em unidades significativas, que levam a uma maior compreensão. O aumento gradativo (e mais significativo em relação às demais palavras) no número de acertos para as palavras com sílabas mais canônicas reafirma essa ideia. Há também um aumento significativo no uso das estratégias mais proficientes, e o interessante é perceber que esse uso ocorreu justamente com as palavras formadas por estruturas silábicas canônicas ou próximas às canônicas, demonstrando haver um início de automatização (SAMUELS, 1992) no processamento da palavra, a partir desse momento. Dessa forma, pode-se afirmar que a INT e DEC são agora as estratégias modais deste grupo; enquanto a LC torna-se a estratégia sub-modal do grupo. Esse fato permite concluir que



esse grupo, no teste de palavras, possui um perfil de leitura que se utiliza da via fonológica para as estruturas silábicas mais complexas, lançando mão paralelamente de estratégias de integração; enquanto as palavras com estruturas silábicas mais simples são lidas pela via lexical – através da leitura contínua.

Quanto ao perfil do G2, no teste de palavras, ao final do ano letivo, a Figura 4 abaixo fornecerá as informações necessárias para essa compreensão:

Figura 4 – Gráfico das estratégias de leitura do G2 / teste de palavras – Fase 4

Como se pode notar, visivelmente, também para o G2 ocorre uma mudança significativa. As estratégias de integração ganham uma relevância surpreendente, em relação à primeira fase, bem como, um crescimento também no uso das estratégias de decomposição. Observa-se, tal qual ocorre no G1, um equilíbrio entre o uso dessas estratégias (INT e DEC), em que ocorre uma alternância de uso maior de uma e outra, demonstrando haver um equilíbrio entre decifração e compreensão provavelmente (o que pode ser comprovado tendo em vista o aumento no nível de acertos da última fase, apontado pelos índices apresentados na seção anterior). Não se registra nenhuma ocorrência de PSEUDO, mantendo-se a tendência já presente desde o início do ano letivo. Há também um aumento significativo no uso das estratégias mais proficientes, concentrando-se essa ocorrência nas palavras formadas por estruturas silábicas canônicas ou próximas às canônicas, resultado muito semelhante ao que ocorreu com as crianças (G1). Esse fato pode levar à conclusão de que o adulto também é influenciado pela estrutura linguística da palavra e que é também sujeito à automatização de estruturas mais simples em primeiro lugar e que, provavelmente, essa automatização siga o percurso do mais simples ao mais complexo. Observa-se, ainda, que as estratégias de integração (INT) e decomposição (DEC) são as mais numerosas, e o aumento de uma e outra se alterna a depender dos seguintes aspectos: quando as palavras são formadas pela sílaba CV, há mais INT do que DEC; com a sílaba VC, há praticamente a mesma proporção de INT e DEC; com a sílaba CVC, a DEC é mais utilizada do que a INT; na sílaba

CCV e CCVC, há um maior número de DEC e menor de INT. Mais uma vez se pode notar que, quanto mais complexa é a estrutura silábica, maior a tendência ao uso de estratégias que se guiam pela via fonológica (DEC); enquanto, em estruturas mais canônicas, já se percebe o uso de uma estratégia mais avançada (INT). Portanto, o fato de poder identificar as estratégias INT e DEC como estratégias modais desse grupo, leva à conclusão de que a via fonológica e a lexical começam a ser usadas paralelamente. Por outro lado, a LC seria a estratégia sub-modal do grupo; mais um fato favorável à concepção de que algumas estruturas já começam a ser lidas exclusivamente pela via lexical; e essas estruturas, invariavelmente, são as mais canônicas; o que não permite afirmar que ocorram por simples memorização ou acaso.

Um fato novo a ser enfatizado é que, enquanto no início do ano, observou-se uma diferença – embora pouco significativa – entre o comportamento de crianças e adultos, ao final do ano este perfil se altera consideravelmente, tornando o comportamento estratégico dos dois grupos extremamente semelhante. A que conclusões este fato pode levar?

Uma resposta possível é a de que, inicialmente, a diversidade quanto às experiências de letramento entre adultos e crianças define um perfil um pouco diferenciado; entretanto, à medida que esses sujeitos são expostos à experiência escolar e ao contato frequente com os mesmos padrões linguísticos, esse perfil vai mudando e ambos os grupos passam a ter um comportamento estratégico muito semelhante frente à escrita. É fato que as crianças reagem mais positivamente à experiência escolar do que os adultos – haja vista o crescimento significativo de acertos ao longo do ano letivo; enquanto o avanço no nível de acertos do adulto é em menor proporção. Mas esse é outro aspecto que será discutido adiante.

Os resultados do G1 e G2, obtidos ao final do ano letivo, permitem, sem sombra de dúvidas, corroborar a ideia inicial de uma equidade entre o comportamento estratégico de crianças e adultos frente à leitura de palavras. Ou seja, não há uma distinção tipológica entre as estratégias de leitura utilizadas pelos adultos e crianças que se encontram em processo escolar de alfabetização.

Comparando os métodos escolares

Para entender a interferência do método escolar, embora não se possa defender que as escolas selecionadas sejam rigorosamente fiéis ao método assumido – se é que existe essa fidelidade – considera-se que a escola EBR, Escola A, é representativa do método global, enquanto a EBR, Escola B, utiliza assumidamente o método fonético. A escolha dessas duas diferentes orientações no projeto de pesquisa inicial não se deu com o objetivo de investigar a interferência do método de ensino sobre a leitura, e sim, como uma forma de homogeneizar os resultados. Entretanto, alguns aspectos curiosos a respeito da diferença na orientação metodológica mereceram ser considerados neste trabalho. Assim, para ilustrar a diferença entre as duas escolas, serão tomados os resultados do G1, no teste de leitura de palavras na primeira e última fase do teste. Em seguida, será feito o mesmo para o G2. Tomaram-se como referência os resultados no uso das estratégias de leitura de cada grupo.

Observe os resultados do G1, nas duas escolas, expostos na Tabela 1:

Tabela 1 - Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 – EVL vs EBR - teste de palavras – Fase 1

Categorias P a d r õ e s silábicos	LC		INT		DEC		PSEUDO	
	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR
CV	1		14	19	34	30	21	
VC	1		7	11	47	14	24	
CVC	2		9	14	41	25	22	
CCV			9	7	46	17	30	
CCVC			3	5	61	18	32	

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Observa-se, no início do ano, certo equilíbrio no uso das estratégias de integração entre as duas escolas. Entretanto, há uma diferença significativa entre os usos de estratégias de decomposição, leitura contínua e pseudoleitura.

Pelas entrevistas realizadas, soube-se que as crianças da escola EBR eram oriundas, na sua maioria, da educação infantil desta mesma instituição; enquanto as crianças da EVL eram oriundas de diferentes escolas, já que a EVL não possui educação infantil. Portanto, enquanto se não se pode afirmar que o comportamento das crianças da EVL seja influenciado pela escola, no início do ano, pode-se, apontar que, no caso das crianças da EBR, a escola tenha influência sobre o perfil inicial de leitura do grupo. O que se observa ali, portanto, é que as crianças da escola EBR, cujo método de alfabetização utilizado é o global, parecem se deixar levar pela tendência a não estimular a decodificação, tanto que a diferença numérica no uso da decomposição (DEC) é marcante (EVL → CV= 34, VC= 47, CVC= 41, CCV= 46, CCVC= 61 / EBR → CV= 30, VC= 14, CVC= 25, CCV= 17, CCVC= 18). Por outro lado, a tendência contrária a estimular uma leitura holística leva ao maior uso de

estratégias de pseudoleitura (PSEUDO) pelos sujeitos da EBR do que pelos sujeitos da EVL (EVL → o / EBR → CV= 21, VC= 24, CVC= 22, CCV= 30, CCVC= 32). Esses achados levam à conclusão de que incentivar as crianças a realizarem tarefas para quais elas ainda não estão preparadas – leitura contínua – pode levar ao caminho contrário, ou seja, pode estimulá-las a utilizar estratégias mais envolvidas.

Este grupo tem seu perfil alterado no fim do ano letivo. Observe a Tabela 2:

Tabela 2 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 – EVL vs EBR - teste de palavras – Fase 4

Categorias Padrões silábicos	LC	INT		DEC		PSEUDO	
	E V L EBR	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR
CV	3	44	41	35	23		
VC	3	38	36	43	35		
CVC	2	44	40	44	29		
CCV		39	34	43	32		
CCVC		42	33	63	38		

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Ao final do ano letivo, observa-se quase um equilíbrio no uso das estratégias de integração (INT) (EVL → CV= 44, VC= 38, CVC= 44, CCV= 39, CCVC= 42 / EBR → CV= 23, VC= 35, CVC= 29, CCV= 32, CCVC= 38), com uma maior incidência de acertos para as crianças da EVL. Também o uso da decomposição é maior entre as crianças da EVL do que da EBR. Por outro lado, as pseudoleituras desaparecem. Se há um desaparecimento das pseudoleituras (cuja ocorrência era bastante significativa no primeiro momento) e, por outro lado, não há aumento significativo nas demais estratégias, a que estratégia essas pseudoleituras terão dado lugar então? Ao silêncio ou à subvocalização. Ao que parece, como a decodificação

parece algo proibido numa orientação global, ela ficou reservada para ser feita em silêncio ou de maneira subvocalizada. A prova disso é que a ocorrência de subvocalização foi maior na leitura dos sujeitos da EBR do que dos sujeitos da EVL. E isso ocorreu também com o G2 como será retratado adiante.

Um dado curioso diz respeito ao uso da leitura contínua (LC). Na primeira fase, apenas as crianças da EVL fizeram leitura contínua; enquanto, na última fase, apenas as crianças da EBR realizaram esse tipo de leitura. A ocorrência pouco significativa dessas estratégias não poderia levar à afirmação de que as crianças da EVL teriam sofrido uma involução (até por que o perfil geral desse grupo parece ser mais evolutivo do que do outro), nem levar, por outro lado, a ideia de que as crianças da EBR teriam tido um comportamento mais evoluído (visto que a baixa incidência das demais estratégias não justificaria tal hipótese).

Considere-se agora o perfil do G2. Na Tabela 3, pode-se observar o comportamento diferenciado dos sujeitos da EVL e EBR no início do ano letivo:

Tabela 3 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 1

Categorias P a d r ã o e s silábicos	LC		INT		DEC		PSEUDO	
	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR
CV	3		44	41	35	23		
VC	3		38	36	43	35		
CVC	2		44	40	44	29		
CCV			39	34	43	32		
CCVC			42	33	63	38		

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

No caso do G2, no momento inicial, não há como defender a influência da escola sobre o desempenho dos sujeitos, visto que, em ambas, os alunos são oriundos de escolas diversas, e alguns deles estavam há anos afastados da escola. Assim, observa-se aparentemente um desempenho bastante equilibrado entre os sujeitos da EVL e EBR – com uma sutil diferença, que apenas os sujeitos da EBR utilizaram estratégias de leitura contínua (EVL → o / EBR → CV= 03, VC= 03, CVC= 02). Os sujeitos da EVL usaram mais estratégias de decomposição do que os sujeitos da EBR (EVL → CV= 35, VC= 43, CVC= 44, CCV= 43, CCVC= 63 / EBR → CV= 23, VC= 35, CVC= 29, CCV= 32, CCVC= 38), enquanto a estratégia de integração teve um uso equilibrado, para as duas escolas (EVL → CV= 44, VC= 38, CVC= 44, CCV= 39, CCVC= 42 / EBR → CV= 41, VC= 36, CVC= 40, CCV= 34, CCVC= 33). Desses achados, a informação que salta aos olhos é o fato de haver, com exceção da estratégia de leitura contínua (pouco significativa), sempre mais ocorrências de estratégias de todos os tipos na EVL do que na EBR. Seriam os sujeitos da EVL mais estimulados ou mais interativos diante da tarefa de leitura? É algo a se questionar.

Observe, por fim, o resultado da última fase de leitura, na Tabela 4:

Tabela 4 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 – EVL vs EBR - teste de palavras – Fase 4

Categorias Padrões silábicos	LC		INT		DEC		PSEUDO	
	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR
CV	6		34	31	22	32		
VC	1		32	30	25	37		
CVC			24	21	20	35		
CCV			27	23	25	45		
CCVC			28	21	22	43		

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Aparentemente, a EVL tem um desempenho mais proficiente do que a EBR, nota-se isso pelo número de ocorrências das estratégias de integração (EVL → CV= 34, VC= 32, CVC= 24, CCV= 27, CCVC= 28 / EBR → CV= 31, VC= 30, CVC= 21, CCV= 23, CCVC= 21) e leitura contínua (LC) (EVL → CV= 06, VC= 01 / EBR → 0). Entretanto essas diferenças não são significativas, denotando mais um equilíbrio entre os sujeitos da EVL e EBR.

Tendo em vista as semelhanças entre os sujeitos dos dois grupos em questão, pode-se pressupor que o método de ensino, embora estimule mais uma estratégia do que outra em alguns momentos – como ocorreu com o G1 – não parece ter um peso significativo sobre o processo de aquisição da leitura, embora não se possa afirmar isto categoricamente, visto que esta variável não foi controlada naquela pesquisa.

Considerações Finais

As reflexões aqui empreendidas demonstram que a história do processo escolar de alfabetização de crianças e adultos no Brasil é marcada por um descompasso contínuo, ora caracterizado por um distanciamento - há muito pouco diálogo entre os alfabetizadores de crianças e de adultos - ora por uma transposição equivocada - utilizam-se algumas vezes métodos de alfabetização infantil no EJA, sem resguardar as devidas diferenças.

Duas crenças fundamentais parece serem responsáveis por esse descompasso:

1^a) A concepção de que a alfabetização escolar de crianças assenta-se mais sobre bases científicas do que a EJA;

2^a) A suposição de que crianças e adultos aprendem diferente, sob todos os aspectos (donde se extrai a crença de que os adultos necessitam menos da aprendizagem técnica da leitura do que as crianças).

Pelo estudo aqui desenvolvido, pode-se afirmar que essas duas crenças não mais se sustentam. Observa-se que um avanço teórico nos estudos acerca do processo de leitura e escrita na criança não garantiu um avanço metodológico nesse processo; ainda mais, não garantiu que se tirasse proveito dessa *cientificidade* para melhorar a qualidade da alfabetização, especialmente na escola pública (haja vista o baixo desempenho em leitura da população denunciado pelos órgãos de avaliação nacionais). Por outro lado, ironicamente, é no interior da alfabetização de adultos que se criou um método verdadeiramente científico e eficaz - e originariamente brasileiro - o método Paulo Freire (BRANDÃO, 1981).

Além disso, a aparente distância entre o *estilo de letramento* das crianças e o dos adultos também parece não mais se sustentar. Há evidentemente muitos aspectos em que crianças e adultos se diferenciam nos estilos de letramento, os quais foram discutidos ao longo deste trabalho; mas o que fica evidente é que, do ponto vista da aquisição linguística, especialmente da aquisição e processamento do código escrito, adultos e crianças comportam-se de maneira muito semelhante.

Os resultados mostraram, no que tange ao comportamento estratégico de crianças e adulto que, no início do ano letivo, as estratégias de leitura mais frequentes, para crianças e adultos, foram aquelas que se concentravam mais numa rota fonológica de leitura (*decomposição*, para os adultos e *decomposição com pseudoleitura*, para as crianças). Ao final do ano, as estratégias mais frequentes passam a ser aquelas que privilegiam uma rota lexical de leitura

(*leitura contínua*, tanto para as crianças quanto para os adultos). Tal fato parece evidenciar que a evolução da leitura parece ser guiada por regras, havendo um percurso progressivo: utilizam-se inicialmente estratégias mais localizadas avançando para estratégias mais holísticas, em ambos os grupos (crianças e adultos)

Observa-se, ainda, uma correlação positiva entre padrão silábico e estratégia de leitura: as palavras mais simples tendem a ser lidas através de estratégias mais avançadas, como as *integrações e leitura contínua*; enquanto as palavras mais complexas tendem a ser lidas através do uso de estratégias menos avançadas, como *pseudoleitura e decomposição*. Mais uma vez, observou-se um comportamento totalmente equânime entre crianças e adultos.

Esses resultados vêm ao encontro da defesa que aqui se faz: embora haja muitos aspectos em que crianças e adultos se diferenciem no seu estilo de letramento e no processo de aquisição da leitura, no que tange à aquisição da escrita enquanto código e no processamento das sílabas, adultos e crianças demonstram deixar-se afetar igualmente pelas estruturas linguísticas da escrita em PB.

O que, em resumo, esta pesquisa pode fornecer de contribuição para a alfabetização de crianças e de adultos, mais especificamente, a aquisição da leitura?

Ora, se já não mais se sustentam as crenças acima mencionadas, e se tanto os resultados negativos no perfil do leitor brasileiro como os dados aqui apresentados levam a conclusão inevitável de que o caminho percorrido até aqui precisa ser refeito, então talvez seja necessário rever essas crenças.

Talvez seja necessário dar ao trabalho com o código um lugar sistemático nas aulas de EJA, e, à educação de crianças, levar a cabo um trabalho que respeite tanto as características da escrita em PB

como as individualidades e a realidade da criança brasileira. É ainda urgente e necessário um maior diálogo entre os alfabetizadores de crianças e alfabetizadores de adultos, para que se possa tirar proveito das diferentes experiências de ambos.

Referências

ALVAREZ, C. J., VEGA, M. e CARRERAS, M. La sílaba como unidad de activación léxica em la lectura de palabras trisílabas. *Psicothema*, v. 10, n. 2, p. 371-386, 1998.

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 17-38, 1999.

BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A.*, 1989.

BRANDÃO, C. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAGLIARI, L. Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. 185 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1981.

CAGLIARI, L.. Da importância da prosódia para a descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. II, p. 39-64. (volume II), 1992.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em fase pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, p. 101-127, 1995.

CARVALHO, W. J. de A. O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 330 f. *Tese de Doutorado*. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 95-130, 1996.

DOIGNON, N. E ZAGAR, D. Les enfants en cours d'apprentissage de la lecture perçoivent-ils la syllable à l'écrit? *Canadian Journal of Experimental Psychology*, Canada, v. 60, n. 4, p. 258-274, dec. 2006.

EHRI, L. C. Development of the ability to read words. In: BARR, R. et. al. (Org.). *Handbook of reading research*, v. II, New York: Longman, p. 383-417 (volume II), 1991.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, E. Aprendizagem da estrutura silábica: oralidade e escrita. 125 f. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

GOODMAN, J. K. Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In: RUDELL, R. B., RUDELL, M. R., SINGER, H. (Ed.) *Theoretical Models and Process of Reading*. 4 ed. Delaware: International Reading Association (IRA), p. 1093-1130, 1994.

HEAD, B. *A comparison of the segmental phonology of Lisboa and Rio de Janeiro*. - Austin, Texas, 1964.

MALMBERG, B. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MATEUS, M.H.M. *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos. 1976.

Mc GINITIE, W. H., MARIA, K., KIMMEL, S. O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura. In: FERREIRO, E., PALACIO, M. G. (Coord.) *Os processos*

de leitura e escrita. Tradução por M. L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 23-38, 1987.

MC NEILAGE, P. F. Motor explanations of babbling and early speech patterns. In: BOYSSON-BARDIES, B. SCHONEN, S. de, JUSCZYK, P., MACNEILAGE, P. & MORTON, J. (Ed.). *Changes in speech and face processing in infancy: a glimpse at developmental mechanism of cognition*. Dordrecht: Kluwer, 1993.

MORAIS, A. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. B. Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, J. *et. al.* Alphabetic literacy and psychological structure. Porto Alegre: *Letras de Hoje*, v. 33, n. 4, p. 61-79, 1998.

MORAIS, J e KOLINSKY, R. Neurociência cognitiva e psicolinguística II: a linguagem escrita. Porto Alegre: *Palavra*, [S. l.], n. 6, p. 77-92, 2000.

MOREIRA, C. M. O uso de estratégias de leitura na fase inicial de aprendizagem da lectoescritura. 189 f. *Dissertação de Mestrado*.- Centro de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

REGO, L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, p. 69-100, 1995.

SCLIAR-CABRAL, L. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: CABRAL, L. G., GORSKI, E. (Org.) *Linguística e Ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, p. 17-30, 1998.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. S. Paulo: Contexto, 1998.

SILVEIRA, K. Padrões silábicos, inter-silábicos, intra-silábicos e lexicais do PB. 110 f. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 14-21, mar./abr., 2003.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995a.

TERZI, S. B. A. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995b.

TREIMAN, R. English speakers sensitivity to phonotactic patterns. In: *Papers in Laboratory Phonology V: Acquisition and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 269-282, 2000.

TREIMAN, R. Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In: AARON, P. G. e JOSHI, R. M. (Eds.). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, Nj Erlbaum, p. 581-599, 2008.

VALENTE, F. e MARTINS, M. A. Competências metalingüísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º. ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. São Paulo, *Análise Psicológica*, v. 1, n. XXII, p. 193-212, 2004.

VEGA, M. de, CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-CALVO, M., ALONSO-QUECUTY, M. L. *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. S. Paulo: ARTMED, 2003.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena¹

Phonological awareness:
from sensitivity to full awareness

Wilson Júnior de Araújo Carvalho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Resumo: Este estudo investiga o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças do jardim à primeira série do ensino fundamental, através da análise do nível de consciência (sensibilidade e plena) com que essas crianças refletem sobre as unidades fonológicas da língua (rimas, sílabas e fonemas), com vistas ao estabelecimento de um perfil de desenvolvimento da consciência dessas unidades. Os resultados obtidos indicam que há diferentes níveis de desenvolvimento da consciência fonológica (sensibilidade e plena) de um nível sócio-escolar para outro, o que demonstra que há dois perfis de desenvolvimento da consciência fonologia na amostra estudada.

Palavras-chave: consciência fonológica; perfis de desenvolvimento; ensino fundamental.

1 Este artigo baseia-se nos dados da tese de doutorado do autor, intitulada “O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas”, defendida no Instituto de Letras da UFBA, sob orientação da Profa. Dr. Elizabeth Reis Teixeira.

ABSTRACT: This study aims at investigating phonological awareness development in kindergarten and first grade children, by assessing the awareness level (sensitivity or full awareness) they reflect about language's phonological units (rhymes, syllables and phonemes), so that a developmental profile regarding these units can be attained. Results demonstrate that there are different levels of phonological awareness (sensitivity and full awareness) when moving from one school level to the next, which indicates the existence of two distinct phonological awareness developmental profile degrees within the sample studied.

Keywords: phonological awareness; developmental profile; elementary school.

Introdução

A consciência linguística do nível fonológico (a consciência fonológica) foi investigada considerando-se o nível de atenção (pré-consciente ou consciente) com que as crianças analisam as unidades fonológicas do fluxo da fala (rimas, sílabas e fonemas). Assumimos a proposta de Poersch (1998), segundo a qual as habilidades em consciência fonológica se desenvolvem ao longo de um *continuum* (processo de conscientização), durante os primeiros anos da infância, que engloba desde um nível nulo de consciência, passando por uma pré-consciência (sensibilidade fonológica), até a consciência em si (consciência fonológica plena).

O trabalho, portanto, teve por objetivo investigar o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças do jardim à primeira série² do ensino fundamental, através da análise do nível de consciência (sensibilidade e plena) com que essas crianças refletem

2 Na atual organização do ensino fundamental, a primeira série corresponde ao 2º ano de escolarização obrigatória.

sobre as unidades fonológicas da língua (rimas, sílabas e fonemas). Levamos a cabo esse objetivo mediante análise da habilidade de as crianças fazerem uso ou não de uma metalinguagem para externalizar verbalmente semelhanças entre as unidades fonológicas de diferentes itens lexicais.

Dessa maneira, foi possível verificar como a consciência das diferentes unidades fonológicas se desenvolve ao longo do *continuum* desenvolvimental da consciência fonológica em crianças que se encontram nas fases iniciais do processo de escolarização. Com isso, propusemos um perfil de desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas (rimas, sílabas e fonemas), considerando os dois níveis de consciência fonológica (sensibilidade e plena).

Em termos organizacionais, o presente artigo tem a seguinte estrutura: em *CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA*, apresentamos alguns fundamentos teóricos necessários à compreensão da temática abordada; em *A PESQUISA*, descrevemos as questões investigadas e os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; em *APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS*, os dados obtidos acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, considerando série escolar e nível sócio-escolar, são apresentados e analisados; por fim, em *CONSIDERAÇÕES FINAIS*, respondemos as questões levantadas, de modo a esclarecer as características envolvidas no desenvolvimento da consciência fonológica, considerando os níveis da sensibilidade e da consciência plena.

Consciência Fonológica

Nesta seção, trataremos sobre: a definição de consciência fonológica, o papel do letramento alfabético no desenvolvimento da consciência fonológica, ressaltando, sobretudo, o papel desempe-

nhado pela aprendizagem da leitura e escrita sobre a consciência dos fonemas.

Definição de consciência fonológica

Uma vez que adotamos a proposta de Poersch (1998), segundo a qual a consciência linguística se desenvolve ao longo de um processo *continuum* de conscientização, definimos *consciência fonológica* em termos do nível de consciência³ com que as crianças refletem sobre as unidades fonológicas – rimas, sílabas e fonemas. Como o nível de consciência não é o mesmo ao longo do *continuum* de conscientização, temos, por consequência, diferentes níveis de consciência fonológica.

Descrevemos, então, o desenvolvimento do processo de conscientização em três níveis: o inconsciente, a pré-consciência (ou sensibilidade) e a consciência plena, aos quais correspondem, respectivamente, a ausência de conhecimento (o inconsciente), o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

Ao nível inconsciente corresponde tudo aquilo que está totalmente fora da consciência. Ao nível da pré-consciência ou sensibilidade corresponde o “dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê” (POERSCH, 1998, p. 10). Ao nível da consciência plena corresponde aquilo que é plenamente consciente e que pode ser alvo de reflexão e de manipulação.

³ Neste estudo, o termo “consciência” será empregado no sentido com que é utilizado em psicologia cognitiva, a saber, o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos.

As habilidades de consciência fonológica, portanto, estão situadas, propriamente, no nível da *sensibilidade* e no nível da *consciência plena*. Nesses dois níveis de desenvolvimento, a consciência fonológica permitiria à criança analisar de diferentes maneiras a estrutura fonológica de sua língua.

No nível da *sensibilidade*, a criança ainda não seria capaz de fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos. Nesse nível, o baixo grau de consciência acerca dos objetos lingüísticos não permite uma descrição plena dos mesmos.

No nível da *consciência plena*, por sua vez, a linguagem passa a ser alvo de monitoramento e de declarações explícitas através da própria linguagem. Nesse caso, há o uso pleno de uma *metalinguagem*: uma linguagem sobre a linguagem. O uso dessa habilidade metalingüística pressupõe consciência, pois só se pode emitir declarações sobre aquilo de que temos consciência. É essa consciência que permitirá à criança fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos.

Considerando que o letramento alfabético é importante fator influenciador no desenvolvimento da denominada *consciência fonológica*, trataremos deste tópico a seguir.

O papel do letramento alfabético

A inter-relação entre a consciência das unidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e escrita em línguas que utilizam o código alfabético tem suscitado diferentes opiniões. Alguns autores vêem a consciência fonológica como precursora da leitura e escrita, enquanto outros afirmam que a consciência fonológica resulta da aquisição da leitura ou são concomitantes.

Uma visão interativa do relacionamento entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita, proposta por Morais, Alegria e Content (1987) *apud* Carrilo (1994), engloba as duas posições acima mencionadas. De acordo com esta visão, a consciência fonológica não seria precursora nem consequência do processo de letramento alfabético, pois pressupõe que certas habilidades de consciência fonológica seriam básicas a certas habilidades de leitura e escrita, e que outras habilidades de leitura e escrita, por sua vez, estimulariam determinadas outras habilidades relacionadas à consciência fonológica.

Dentre as habilidades de consciência fonológica que favoreceriam as habilidades de leitura e escrita podemos citar, por exemplo, a sensibilidade à rima que precede à instrução alfabética.

Quanto às habilidades de leitura e escrita que estimulariam o desenvolvimento da consciência fonológica estaria a habilidade para realizar as correspondências entre fonemas e grafemas, o que forneceria uma imagem ortográfica que pode facilitar a consciência fonológica.

Consciência dos fonemas e aprendizagem da leitura e escrita

Uma fonte de evidência para o papel desempenhado pelo letramento alfabético sobre a consciência de fonemas (consciência fonêmica) é fornecida pelo estudo comparativo do desempenho de adultos iletrados e adultos ex-iletrados nas tarefas que exigiam o acréscimo de uma consoante pré-especificada ao início de um enunciado falado ou o apagamento da consoante inicial.

Em tal estudo comparativo, desenvolvido em Portugal por Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), os adultos iletrados nunca haviam frequentado a escola e nunca aprenderam a ler e escrever, os adultos ex-iletrados, por sua vez, tinham aprendido a ler e escrever

depois de adultos. Os resultados obtidos mostraram que os iletrados realizaram tais tarefas tão pobremente quanto alunos belgas da primeira série que começavam a aprender a ler (menos de 20% das respostas corretas), enquanto os ex-iletrados apresentaram um desempenho semelhante aos das crianças belgas da segunda série (mais de 70% das respostas corretas).

Para sustentar a hipótese de que a segmentação fonêmica intencional é resultado da instrução em leitura, Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998) citam, dentre outros, o estudo de Skjelfjord (1976)⁴, no qual constatou-se que as crianças dinamarquesas, em comparação às crianças de outros países industrializados, apresentam o crescimento da habilidade de segmentação fonêmica intencional um ano mais tarde. Atribuiu-se isso ao fato de as crianças da Dinamarca começarem a instrução alfabética um ano mais tarde em relação às crianças dos outros países pesquisados.

Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998) propõem ainda que a aquisição do letramento alfabético, além de promover a aquisição de representações conscientes dos fonemas e o desenvolvimento da habilidade de analisar a língua falada em fonemas (habilidade denominada de segmentação fonêmica intencional ou consciente), também influencia, em consequência do desenvolvimento da consciência dos fonemas, o processo de reconhecimento da fala. Dessa forma, conforme Scliar-Cabral (2003), a relação entre a aquisição da consciência dos fonemas e a aquisição do letramento alfabético é a de causalidade recíproca, posição adotada por nosso estudo.

4 SKJELFJORD, V. J. Teaching children to segment spoken words as an aid in learning to read. *Journal of Learning Disabilities*, 9, p.297-306, 1976.

Após a apresentação dos fundamentos teóricos necessários à compreensão do desenvolvimento da consciência fonológica, descrevemos, na próxima seção, as questões de pesquisa e os instrumentos e procedimentos metodológicos empregados.

A Pesquisa

O problema

Para alcançarmos o objetivo do estudo, algumas questões devem ser colocadas com o intuito de melhor caracterizar as nuances do processo de desenvolvimento da consciência fonológica, pois, investigar tal processo de desenvolvimento implica considerar as inter-relações da consciência fonológica com o processo de letramento alfabético.

Eis as questões levantadas:

Ao assumirmos o posicionamento de que a consciência fonológica se desenvolve através do *continuum* de conscientização, torna-se importante sabermos:

1^a) Sob efeito do letramento alfabético, ocorre ou não algum aprofundamento da habilidade de manipular as unidades fonológicas (fonemas, sílabas e rimas), quando tais unidades são investigadas nos dois níveis de consciência fonológica (sensibilidade e consciência plena)?

Ademais, em face do modo de conceber o desenvolvimento da consciência fonológica como um processo *continuum* de conscientização, pode-se questionar ainda:

2^a) Não haveria a possibilidade de as habilidades em consciência fonológica, pelo menos aquelas situadas no nível do “dar-se conta” (sensibilidade fonológica), serem adquiridas antes mesmo da ação do letramento alfabético?

3^a) E as habilidades em consciência fonológica plena? A consciência plena das sílabas e das rimas pode ser adquirida antes mesmo do letramento alfabético, em vista da menor dependência dessas unidades em relação a este tipo de letramento?

4^a) Qual a sequência de aparecimento das diferentes unidades fonológicas nos dois níveis de consciência fonológica? Há diferenças no sequenciamento das unidades de um nível de consciência para outro?

Em relação à aprendizagem dos sistemas alfabéticos de escrita, faz-se necessário ressaltar que os estudos realizados, até o presente momento, não fazem menção à possibilidade de o letramento alfabético (o domínio da base alfabética do sistema de escrita) ocorrer em diferentes ritmos em crianças de diferentes níveis sócio-escolares (nível sócio-escolar = escolaridade parental). Por esse motivo, cabe-nos perguntar:

5^a) Uma vez que há uma relação de causalidade recíproca entre letramento alfabético e consciência fonológica, possíveis diferenças no ritmo de aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita entre diferentes níveis sócio-escolares não acarretariam diferentes ritmos aquisicionais da consciência fonológica de um nível sócio-escolar para outro? Em caso de resposta *afirmativa*, quais habilidades em consciência fonológica são características de cada série escolar nos diferentes níveis sócio-escolares? Em outras palavras: quais unidades fonológicas as crianças se dão conta e ou se tornam

plenamente conscientes, em cada série escolar, nos diferentes níveis sócio-escolares?

A seguir, deter-nos-emos aos instrumentos e procedimentos metodológicos empregados na pesquisa.

Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Definição da amostra

Considerando que as habilidades em consciência fonológica podem ser influenciadas pela aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita (letramento alfabético), escolhemos a população de nosso estudo em diferentes séries escolares. Daí, optamos por selecionar alunos da pré-escola (jardim I, jardim II e alfabetização) e da primeira série do ensino fundamental⁵, independentemente do sexo⁶. Além disso, uma vez que consideramos a possibilidade de a aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita ocorrer em diferentes ritmos nos níveis sócio-escolares “A” (pais com formação universitária) e “C” (pais com formação primária ou inferior), selecionamos duas escolas, ambas localizadas em Fortaleza: uma escola particular (EP=nível “A”) e uma escola de aplicação (EA=nível “C”).

Além das escolas possuírem a população de interesse para essa pesquisa, a seleção das mesmas atende às exigências de que estas adotassem métodos de ensino da leitura e escrita semelhantes. No caso, as duas escolas não empregam uma única abordagem instrucional, o que permite caracterizá-las como escolas que utilizam um

5 Atualmente, alfabetização e 1ª série correspondem, respectivamente, ao 1º e 2º anos do ensino fundamental.

6 Nos estudos sobre consciência fonológica, não tem sido encontrada diferença significativa no desempenho dos sujeitos em relação à variável sexo.

método de ensino misto, no qual se reúnem aspectos pedagógicos do método fônico e do método global.

Os sujeitos selecionados para a amostra inicial foram submetidos à avaliação fonológica (AF) e à triagem do processamento auditivo (TPA) Somente os alunos aprovados nessas duas avaliações compuseram a amostra definitiva desse estudo. As avaliações do desenvolvimento fonológico e das habilidades de processamento auditivo, associadas aos dados da anamnese, foram determinantes na seleção da amostra definitiva desse estudo. Às crianças da amostra definitiva é que aplicamos os testes de consciência fonológica.

Avaliação da consciência fonológica (coleta de dados)

Essa coleta refere-se aos testes, relativos à investigação das habilidades em consciência fonológica, aplicados aos sujeitos da amostra definitiva.

Testes de consciência fonológica: descrição

A bateria de testagem das habilidades em consciência fonológica constituiu-se de seis tipos de tarefas. As tarefas foram elaboradas pelo pesquisador com base nos testes de Cardoso-Martins (1991, 1994), Roazzi e Oliveira (1994), Cielo (1998, 2001) e Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (1998).

A primeira foi a *Tarefa de Consciência de Rimas*. Esta tarefa que denominamos, simplificada, de TCF 1, consiste de duas séries para treinamento e quatro séries experimentais. Cada série é composta por três palavras: uma palavra-alvo e duas palavras-teste (uma que rima com a palavra-alvo e uma que não rima).

Cada uma das cinco outras tarefas constituiu-se de uma série para treinamento e quatro séries experimentais, sendo que, cada série era composta por quatro palavras (uma palavra-alvo e três

palavras-teste). Entretanto, em cada tarefa, a depender do objetivo da mesma, o sujeito precisava reconhecer (e explicitar verbalmente, quando fosse capaz) diferentes unidades fonológicas: a) na segunda tarefa (TCF 2) – *Tarefa de consciência da sílaba inicial* – era necessário escolher, dentre as três palavras-teste, a palavra que começava com a mesma *sílaba inicial* da palavra-alvo; b) na terceira tarefa (TCF 3) – *Tarefa de consciência da sílaba do meio* – era necessário identificar, entre três palavras distintas (palavras-teste), aquela cuja sílaba medial era igual à *sílaba medial* da palavra-alvo; c) na quarta tarefa (TCF 4) – *Tarefa de consciência da sílaba final* – era necessário escolher, dentre as três palavras-teste, a palavra que terminava com a mesma *sílaba final* da palavra-alvo; d) na quinta tarefa (TCF 5) – *Tarefa de consciência do fonema inicial* – era necessário identificar, entre três palavras distintas (palavras-teste), aquela cujo fonema inicial era igual ao *fonema inicial* da palavra-alvo; e) na sexta tarefa (TCF 6) – *Tarefa de consciência do fonema final* – era necessário escolher, dentre as três palavras-teste, a palavra com o mesmo *fonema final* da palavra-alvo.

Em todos os itens, as palavras-teste diferem da palavra-alvo quanto ao significado para estimular a atenção à forma das palavras. Além disso, em cada série de palavras, variamos a ordem de apresentação da palavra-teste que continha a unidade fonológica semelhante à palavra-alvo (ordem de apresentação randômica).

Testes de consciência fonológica: aplicação

As seis tarefas que compõem os testes de consciência fonológica foram aplicadas, de forma individual, na seguinte ordem: a. TCF 1, b. TCF 2, c. TCF 3, d. TCF 4, e. TCF 5 e f. TCF 6.

Cada uma das tarefas foi apresentada à criança por meio de pastas que continham figuras que representavam os itens lexicais utilizados. As palavras foram, então, apresentadas oral e pictorialmente às crianças. A utilização de figuras teve por objetivo eliminar uma possível influência de falhas de memória auditiva nas tarefas de consciência fonológica. Dessa forma, no momento da aplicação do teste, caso a criança esquecesse algum dos itens lexicais, seria possível recuperar o mesmo a partir da informação visual.

Além disso, as crianças foram orientadas a olhar para as gravuras enquanto o examinador produzia oralmente as palavras correspondentes. Tomamos essa precaução por sabermos que “na comunicação linguística face a face, o processamento fonético toma em consideração tanto a informação visual como a informação auditiva” (KOLINSKY; MORAIS, 2000, p.96). Como não nos interessava que as crianças fossem auxiliadas pela pista fornecida pelos movimentos dos órgãos fonoarticulatórios, solicitamos que as mesmas olhassem para as gravuras do respectivo teste.

Os passos utilizados na aplicação de cada um dos testes de consciência fonológica foram os seguintes: 1º) Esclarecer à criança sobre o objetivo do teste; 2º) Apresentar e nomear as figuras da série para treinamento; 3º) Solicitar à criança que repetisse o nome de cada figura; 4º) Solicitar à criança que dissesse a palavra-teste que continha a unidade fonológica semelhante à palavra-alvo; 5º) Dar *feedback* à criança em caso de resposta errada; 6º) Apresentar e nomear as figuras em cada uma das séries experimentais; 7º) Solicitar à criança que repetisse o nome de cada figura; 8º) Solicitar à criança que dissesse a palavra-teste que continha a unidade fonológica semelhante à palavra-alvo; 9º) Solicitar da criança explicações para a escolha efetuada; 10º) Tentar fazer a criança explicitar, através de verbalização oral, a unidade fonológica comum às duas palavras.

Nos itens das séries experimentais, quando ocorria uma resposta errada em um ou mais dessas séries, foi feita uma segunda tentativa para a respectiva série de palavras.

Às respostas corretas ou incorretas, na primeira ou segunda tentativas, atribuímos escores em todas as tarefas de consciência fonológica, com o objetivo de qualificar o desempenho dos sujeitos em cada tarefa.

Computação, tabulação e análise dos dados

Para cada resposta correta na primeira tentativa, atribuiu-se o valor 2; para cada resposta correta somente na segunda tentativa, atribuiu-se o valor 1; para as respostas erradas, atribuiu-se o valor 0 (zero). Em cada tarefa, os escores podiam alcançar um máximo de 8 pontos. Após a atribuição dos escores brutos (Frequência absoluta), os mesmos foram convertidos em percentagens ou percentuais médios de escores – PME (Frequência relativa), por meio dos quais pudemos estabelecer um perfil de desenvolvimento da consciência fonológica (sensibilidade e plena). Tal procedimento foi efetuado em todas as tarefas de consciência fonológica (nos dois níveis de consciência: sensibilidade e plena) e para todas as séries escolares da EP e da EA.

Por fim, consoante o modelo teórico adotado por este estudo, devemos lembrar que a análise do nível de consciência fonológica (sensibilidade ou consciência plena) dos sujeitos, em relação às unidades fonológicas investigadas (rima, sílaba e fonema), foi realizada considerando os seguintes critérios: quando um sujeito, ao comparar os itens lexicais apresentados em determinada tarefa de consciência fonológica, apenas reconheceu as semelhanças entre as unidades fonológicas, mas não soube explicitar verbalmente tais unidades, consideramos que o sujeito apresentou uma pré-

-consciência ou *sensibilidade fonológica (Précons)*; de outro modo, consideramos que um sujeito apresentou *consciência fonológica plena (ConsPl)*, quando foi capaz de reconhecer e explicitar verbalmente as semelhanças entre unidades fonológicas em diferentes itens lexicais.

A capacidade de explicitar verbalmente a unidade fonológica semelhante em diferentes itens lexicais foi investigada durante a aplicação dos testes de consciência fonológica. Isso foi possível porque solicitamos que a criança explicasse porque escolhera determinada palavra-teste. Se, por exemplo, uma criança foi capaz de dizer que *navio* e *nariz* começam da mesma forma porque ambas começam com [na], significa dizer que a mesma tem *consciência plena* da unidade fonológica da *sílaba* ([na]).

Teste de produção de escrita

À amostra definitiva aplicamos um teste de produção de escrita, em que verificamos as estratégias de escrita utilizadas pelas crianças, com o objetivo de servir de apoio à análise dos dados coletados nas tarefas de consciência fonológica.

A aplicação desse teste indicou se possíveis diferenças no desempenho dos sujeitos nas tarefas de consciência fonológica podem ser relacionadas a diferentes graus de conhecimento desses sujeitos acerca do sistema de escrita.

Para investigarmos as estratégias de escrita, solicitamos às crianças que escrevessem, utilizando lápis e papel, quatro palavras e uma frase ditadas pelo pesquisador.

O teste foi aplicado no mesmo dia das tarefas de consciência fonológica, como forma de tornar válida a comparação entre os desempenhos obtidos no teste de escrita e aqueles obtidos nas

tarefas de consciência fonológica. E a pedido do pesquisador, o teste de produção de escrita também foi aplicado pelas professoras das instituições de ensino. Os resultados obtidos pelas professoras foram comparados aos resultados obtidos pelo pesquisador, assegurando, assim, uma maior exatidão na avaliação das estratégias de escrita utilizadas pelos sujeitos.

Categorização do desempenho no teste, segundo a estratégia de escrita

Baseando-nos nas teorias de aquisição da leitura e escrita (vide Marsh colaboradores, Frith, e Seymour e MacGregor, citados por Pinheiro, 1994), e nos estudos psicogenéticos sobre as concepções de escrita infantil (a esse respeito consultem-se Grossi, 1990, Ferreiro, 1995a, Ferreiro, 1995b e Azenha, 1995), categorizamos o desempenho das crianças no teste de escrita segundo as estratégias abaixo: estratégia logográfica (Logo), estratégia fonética [silábica (FonSil), silábico-alfabética (FonSil-Alfa), alfabética (FonAlfa)], estratégia ortográfica (Orto).

Conforme os procedimentos metodológicos acima descritos, apresentamos, na seção seguinte, os dados obtidos acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, considerando série escolar e nível sócio-escolar.

Apresentação e Análise dos Dados

Os dados aqui apresentados estão organizados de acordo com as séries escolares dos dois níveis sócio-escolares. O objetivo dessa forma de organização é fornecer, àqueles que vão se beneficiar mais diretamente com os dados dessa pesquisa, principalmente os que exercem a clínica fonoaudiológica da linguagem e os professores de educação infantil e ensino fundamental, um perfil de desenvol-

vimento da consciência fonológica nos dois níveis sócio-escolares, baseado na série escolar, que possa ser utilizado como parâmetro aquisicional para a avaliação das habilidades em consciência fonológica do tipo que investigamos nesta tese.

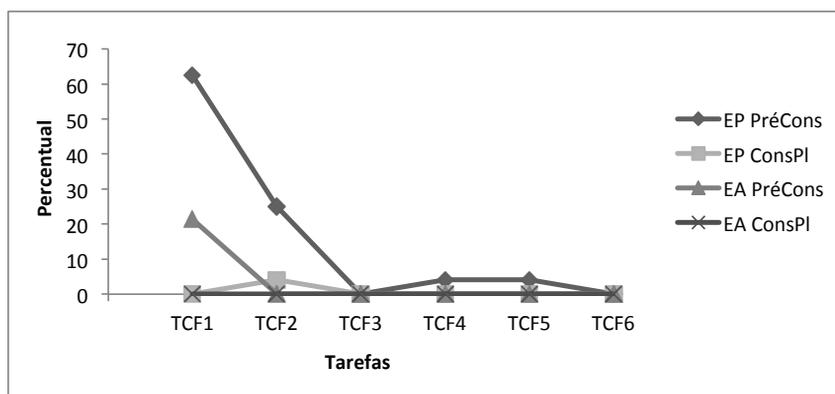
Para o estabelecimento do perfil de desenvolvimento da consciência fonológica (sensibilidade e plena), chamamos a atenção principalmente para o momento em que ocorre a consolidação da aquisição das habilidades em consciência fonológica em cada série escolar. No entanto, fazemos alusões aos momentos em que ocorrem a emergência e o aprofundamento da aquisição das habilidades em consciência fonológica.

Ao fazermos alusões ao momento de emergência e de aprofundamento das habilidades em consciência fonológica, pretendemos contribuir para o entendimento de que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de forma *contínua e gradual* ao longo das primeiras séries do processo de escolarização, pois, como veremos, ao mesmo tempo em que a aquisição de determinada habilidade em consciência fonológica se consolida, outras habilidades iniciam o seu ciclo de desenvolvimento, ou seja, as habilidades em consciência fonológica não se desenvolvem de forma estanque, uma de cada vez.

Iniciamos a apresentação do perfil de desenvolvimento da consciência fonológica, nos dois níveis de consciência (sensibilidade e plena) e nos dois níveis sócio-escolares, através dos dados relativos ao jardim I, posteriormente, serão apresentados, consecutivamente, os dados do jardim II, da alfabetização e da 1ª série.

Desempenho das crianças do Jardim I

O gráfico 1 revela-nos o desempenho das crianças no jardim I nos dois níveis sócio-escolares. No referido gráfico, verifica-se que, no nível sócio-escolar “A” (EP), a aquisição da sensibilidade às rimas (TCF 1 – *PréCons*)⁷ é a única habilidade em consciência fonológica que se encontra consolidada (percentual médio de escores (PME)



= 62,50%). Entretanto, neste mesmo nível sócio-escolar, começa a se manifestar a sensibilidade às sílabas iniciais (TCF 2 – *PréCons*).

Gráfico 1

Percentuais médios de escores para o jardim I por nível sócio-escolar, tarefa de consciência fonológica e nível de consciência

(Fonte: o autor)

No nível sócio-escolar “C” (EA), por sua vez, embora a sensibilidade às rimas comece a se manifestar no jardim I, tal desenvolvimento é incipiente, não caracterizando a aquisição consolidada da referida habilidade. Nesta série inicial do processo de escolarização,

⁷ A fórmula entre parênteses (TCF _ - *consciência*) indica a tarefa em que se avaliou a habilidade em consciência fonológica e o nível de consciência (*Précons* ou *ConsPI*).

outras habilidades em sensibilidade fonológica não se manifestam neste nível sócio-escolar.

No que se refere à consciência plena das unidades fonológicas, pode-se dizer que, nos dois níveis sócio-escolares, não há qualquer manifestação significativa dessa habilidade no jardim I.

Desempenho das crianças do Jardim II

O desempenho das crianças do jardim II, nos dois níveis sócio-escolares, encontra-se representado no gráfico 2. No nível sócio-escolar “A” (EP), pode-se verificar que, no jardim II, são acrescentadas à aquisição da sensibilidade às rimas, que se encontra consolidada desde o jardim I, a aquisição consolidada de outras duas habilidades em consciência fonológica (*PréCons*): a) a sensibilidade às sílabas iniciais (TCF 2 - *PréCons*), com PME de 50,00%; b) a sensibilidade às sílabas finais (TCF 4 - *PréCons*), com PME de 39,29%. Além disso, nesta série (jardim II), no nível sócio-escolar “A” (EP), começam a se desenvolver a sensibilidade às sílabas mediais (TCF 3 - *PréCons*) e aos fonemas iniciais e finais (TCF 5 - *PréCons* e TCF 6 - *PréCons*, respectivamente).

Considerando o nível sócio-escolar “C” (EA), as seguintes aquisições se consolidam no jardim II: a) a sensibilidade às rimas (TCF 1 - *PréCons*), com PME de 76,44%; b) a sensibilidade às sílabas iniciais (TCF 2 - *PréCons*), com PME de 58,44%. Ao mesmo tempo, no nível sócio-escolar “C” (EA), começam a se desenvolver a sensibilidade às sílabas finais (TCF 4 - *PréCons*) e aos fonemas iniciais (TCF 5 - *PréCons*).

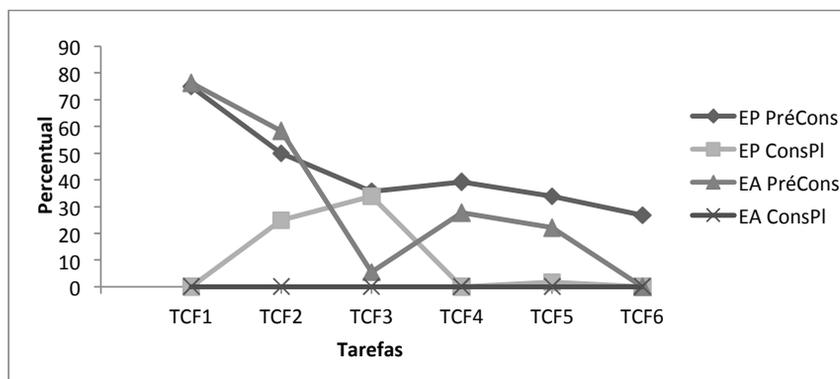


Gráfico 2

Percentuais médios de escores para o *jardim II* por nível sócio-escolar, tarefa de consciência fonológica e nível de consciência

(Fonte: o autor)

Até esta série escolar (*jardim II*), nenhuma das habilidades em consciência fonológica no nível pleno (*ConsPl*), em quaisquer dos níveis sócio-escolares, têm aquisição consolidada, embora possamos fazer menção ao fato de que, no nível sócio-escolar “A” (EP), há um desenvolvimento inicial (não consolidado) na aquisição da consciência plena das sílabas iniciais (TCF 2 – *ConsPl*) e das sílabas mediais (TCF 3 – *ConsPl*). Quanto ao nível sócio-escolar “C” (EA), pode-se dizer que, no *jardim II*, não se registra qualquer manifestação inicial das habilidades em consciência plena.

Desempenho das crianças da Alfabetização

O desempenho das crianças da série de alfabetização, nos dois níveis sócio-escolares, está ilustrado no gráfico 3. Em relação ao nível sócio-escolar “A” (EP), a aquisição de mais três habilidades em consciência fonológica (*PréCons*) se consolida nesta série do processo de escolarização. São elas: a) a sensibilidade às sílabas

mediais (TCF 3 – *PréCons*), com PME de 83,80%; b) a sensibilidade aos fonemas iniciais (TCF 5 – *PréCons*), com PME de 71,30%; c) a sensibilidade aos fonemas finais (TCF 6 – *PréCons*), com PME de 71,30%.

No nível sócio-escolar “C” (EA), na série de alfabetização, em relação às séries anteriores, ocorre a consolidação da aquisição de outras quatro habilidades em consciência fonológica (*PréCons*): a) a sensibilidade às sílabas mediais (TCF 3 - *PréCons*), com PME de 56,82%; b) a sensibilidade às sílabas finais (TCF 4 – *PréCons*), com PME de 48,91%; c) a sensibilidade aos fonemas iniciais (TCF 5 – *PréCons*), com PME de 47,73%; d) a sensibilidade aos fonemas finais (TCF 6 – *PréCons*), com PME de 43,18%.

Desse modo, na série de alfabetização, nos dois níveis sócio-escolares, a aquisição de todas as habilidades em consciência fonológica, no nível da sensibilidade fonológica, já se encontra consolidada.

O gráfico 3 aponta-nos ainda que, no nível sócio-escolar “A” (EP), a aquisição consolidada da consciência plena de algumas unidades fonológicas já ocorre na série de alfabetização, conforme listamos abaixo: a) a consciência plena das sílabas iniciais (TCF 2 – *ConsPl*), com PME de 87,50%; b) a consciência plena das sílabas finais (TCF 4 – *ConsPl*), com PME de 45%.

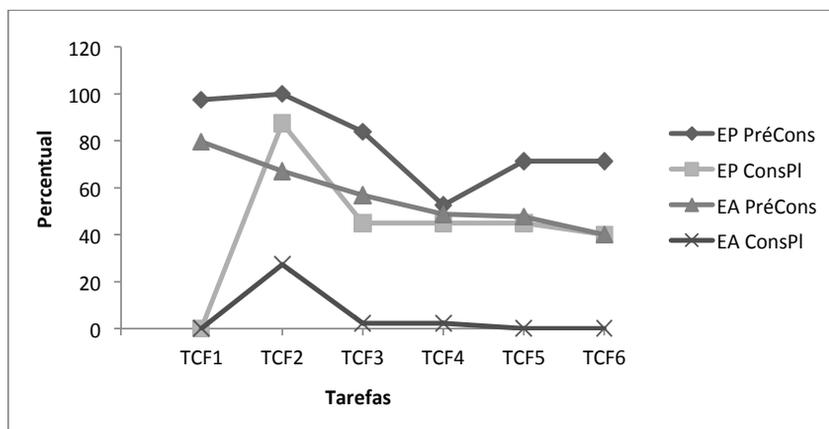


Gráfico 3

Percentuais médios de escores para a *alfabetização* por nível sócio-escolar, tarefa de consciência fonológica e nível de consciência

(Fonte: o autor)

Além da aquisição consolidada destas duas habilidades, no nível sócio-escolar “A” (EP), as demais habilidades em consciência plena começam a se desenvolver na série de alfabetização: a consciência plena das sílabas mediais (TCF 3 – *ConsPI*) e dos fonemas iniciais (TCF 5 – *ConsPI*) e finais (TCF 6 – *ConsPI*).

No nível sócio-escolar “C” (EA), por sua vez, no nível da consciência plena, não se registra a consolidação da aquisição de nenhuma das habilidades em consciência fonológica na série de alfabetização. No entanto, a consciência plena das sílabas iniciais (TCF 2 – *ConsPI*) começa a se desenvolver.

Nos dois níveis sócio-escolares, não se registra qualquer desenvolvimento da consciência plena das rimas (TCF 1 - *ConsPI*).

Desempenho das crianças da 1ª série

Em virtude de a aquisição de todas as habilidades em consciência (sensibilidade) fonológica, nos dois níveis sócio-escolares, já terem sido adquiridas na série de alfabetização, reportar-nos-emos, nesta seção, sobre o desempenho das crianças da 1ª série, somente ao desenvolvimento da consciência plena das unidades fonológicas.

Devemos ressaltar, contudo, que as habilidades em sensibilidade fonológica, cujas aquisições se consolidaram na série de alfabetização, nos dois níveis sócio-escolares, passam por um processo de aprofundamento na 1ª série. Tal aprofundamento se caracteriza pelo incremento dos percentuais médios de escores da 1ª série em relação aos percentuais registrados na série de alfabetização nas tarefas de consciência (*PréCons*) fonológica [o desempenho das duas séries, no nível da sensibilidade fonológica, pode ser analisado através da comparação dos gráficos 4 e 5 (apresentados adiante) e o gráfico 3 (acima)], exceto nas situações em que determinadas habilidades já haviam atingido o pico de desempenho na série alfabetização. É o caso da aquisição da sensibilidade às rimas (avaliada na TCF 1 – *PréCons*) e às sílabas iniciais (avaliada na TCF 2 – *PréCons*), que, no nível sócio-escolar “A” (EP), atingem, respectivamente, percentuais médios de escores de 97,50% e 100% ainda na alfabetização (vide gráfico 3).

Após esta ressalva, passamos a apresentar os dados das crianças da 1ª série (EP e EA) nas tarefas de consciência fonológica (*Cons-Pl*). Em virtude do desenho metodológico da pesquisa, os dados do desempenho das crianças da 1ª série são apresentados através dos gráficos 4 e 5: o gráfico 4 apresenta o desempenho da 1ª série da EP em comparação ao da 1ª série “A” da EA; o gráfico 5 apresenta o desempenho da 1ª série da EP em comparação ao da 1ª série “B” da EA.

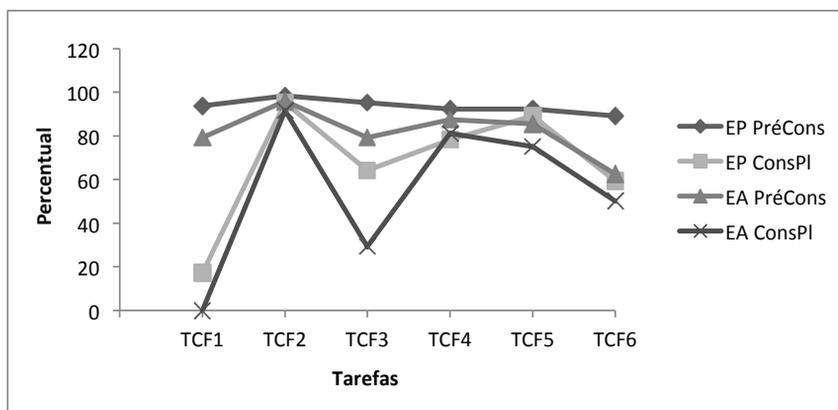


Gráfico 4

Percentuais médios de escores para a 1ª série por nível sócio-escolar, tarefa de consciência fonológica e nível de consciência (os dados da EA são da 1ª série “A”)

Fonte: o autor

No nível sócio-escolar “A” (EP), ocorre a aquisição de mais três habilidades em consciência fonológica (*ConsPl*) que se consolidam na 1ª série (vide gráfico 3 ou gráfico 4). São elas: a) consciência plena das sílabas mediais (TCF 3 – *ConsPl*), com PME de 64,25%; b) consciência plena dos fonemas iniciais (TCF 5 – *ConsPl*), com PME de 89,13%; c) consciência plena dos fonemas finais (TCF 6 – *ConsPl*), com PME de 59,50%.

A consciência plena das sílabas iniciais (TCF 2 – *ConsPl*) e a consciência plena das sílabas finais (TCF 4 – *ConsPl*), habilidades cujas aquisições se encontram consolidadas desde a série de alfabetização (EP), passam por um processo de aprofundamento na 1ª série (EP), ou seja, há um incremento dos percentuais médios de escores da 1ª série (EP) em relação aos percentuais registrados na série de alfabetização (EP) nas tarefas em que tais habilidades foram avaliadas (compare nos Gráficos 4 e 5 os desempenhos da 1ª série e da alfabetização na TCF 2 - *ConsPl* e TCF 4 - *ConsPl*).

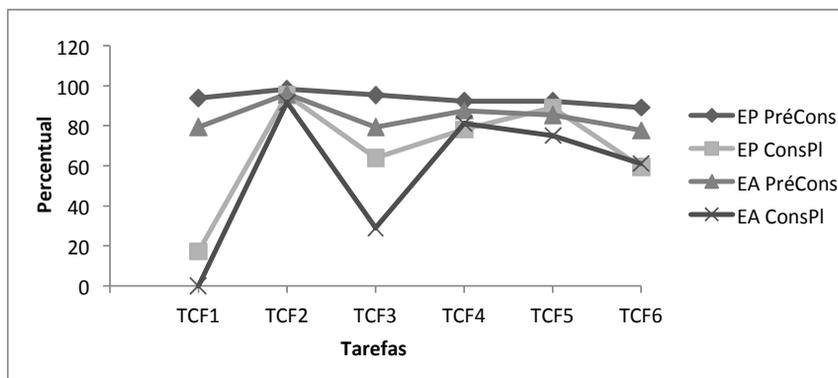


Gráfico 5

Percentuais médios de escores para a 1ª série por nível sócio-escolar, tarefa de consciência fonológica e nível de consciência (os dados da EA são da 1ª série “B”)

No nível sócio-escolar “C” (EA), por sua vez, as aquisições das seguintes habilidades em consciência fonológica (*ConsPl*) são consolidadas na 1ª série, sendo que, entre a 1ª “A” (vide Gráfico 4) e a 1ª “B” (vide Gráfico 5), ambas do nível sócio-escolar “C”, há algumas diferenças de desempenho, conforme apresentamos abaixo: a) consciência plena das sílabas iniciais (TCF 2 – *ConsPl*), com PME de 91,67% na 1ª “A” e de 94,40% na 1ª “B”; b) consciência plena das sílabas mediais (TCF 3 – *ConsPl*), com PME de 61,44% na 1ª “B”; c) consciência plena das sílabas finais (TCF 4 – *ConsPl*), com PME de 81,33% na 1ª “A” e de 82,11% na 1ª “B”; d) consciência plena dos fonemas iniciais (TCF 5 – *ConsPl*), com PME de 75,17% na 1ª “A” e de 83,56% na 1ª “B”; e) consciência plena dos fonemas finais (TCF 6 – *ConsPl*), com PME de 50% na 1ª “A” e de 61,22% na 1ª “B”.

Como se pode observar, até mesmo na 1ª série do processo de escolarização, não ocorre a consolidação da aquisição da consciência plena das rimas (TCF 1 – *ConsPl*) em nenhum dos níveis sócio-escolares, embora seja possível observar uma manifestação incipiente desta habilidade na 1ª série da EP (vide Gráfico 4 ou 5).

Além disso, deve-se observar que não ocorre a consolidação da aquisição da consciência plena das sílabas mediais (TCF 3 – *ConsPl*) na 1ª série “A” da EA, embora tal habilidade já se manifeste nesta série escolar.

Com os dados referentes às crianças da 1ª série, concluímos a apresentação do perfil de desenvolvimento da consciência fonológica (sensibilidade e plena) ao longo das primeiras séries do processo de escolarização. Na determinação desse perfil aquisicional, foram considerados os níveis sócio-escolares (“A” e “C”) das crianças investigadas. Em face disso, devemos considerar que há diferentes ritmos de desenvolvimento da consciência fonológica (sensibilidade e plena) de um nível sócio-escolar para outro, o que nos autoriza a afirmar que há dois perfis de desenvolvimento da consciência fonológica.

AQUISIÇÃO DAS UNIDADES FONOLÓGICAS	NÍVEL DE CONSCIÊNCIA	J I	J II	A	1ª
EMERGÊNCIA	PréCons	Si	Sm Fi Ff		
	ConsPl		Si Sm	Fi Ff	
CONSOLIDAÇÃO	PréCons	R	Si Sf	Sm Fi Ff	
	ConsPl			Si Sf	Sm Fi Ff

Quadro 1

Perfil de desenvolvimento da consciência fonológica – nível sócio-escolar “A”

AQUISIÇÃO DAS UNIDADES FONOLÓGICAS	NÍVEL DE CONSCIÊNCIA	J I	J II	A	1ª “A”	1ª “B”
EMERGÊNCIA	PréCons	R	Sf Fi			
	ConsPl			Si		
CONSOLIDAÇÃO	PréCons		R Si	Sm Sf Fi Ff		
	ConsPl				Si Sf Fi Ff	Si Sm Sf Fi Ff

Quadro 2

Perfil de desenvolvimento da consciência fonológica - nível sócio-escolar “C”⁸

Os dois perfis são apresentados, de forma resumida, nos Quadros 1 e 2, acima. Em tais quadros, mencionamos o momento de emergência e o de consolidação das unidades fonológicas [Rimas (R), Sílabas iniciais (Si), Sílabas mediais (Sm), Sílabas finais (Sf), Fonemas iniciais (Fi) e Fonemas finais (Ff)] nas séries escolares pesquisadas [Jardim I (J I), Jardim (J II), Alfabetização (A) e 1ª série (1ª)].

Considerações Finais

As primeiras conclusões apresentadas, organizadas segundo a unidade fonológica (rimas, sílabas e fonemas), respondem às três primeiras questões formuladas.

Consciência das rimas

O conhecimento alfabético é uma habilidade que influencia na alavancagem do desenvolvimento da sensibilidade às rimas. Entretanto, o desenvolvimento inicial (a emergência) e a consolidação da

⁸ No nível sócio-escolar “C”, a primeira série (1ª) foi dividida em duas turmas: 1ª série “A” (1ª “A”) e 1ª série “B” (1ª “B”), conforme descrevemos na metodologia.

aquisição da sensibilidade às rimas prescindem do conhecimento alfabético.

Não ocorre a consolidação da aquisição da consciência plena das rimas, nem mesmo após a aquisição do letramento alfabético. A hipótese ventilada para explicar este fato foi a de que as crianças testadas não têm suficientemente desenvolvidas as representações fonológicas correspondentes aos tipos de rimas presentes na TCF 1: a *rime* ramificada no primeiro tipo de rima (séries experimentais 1 e 2) e a estrutura ...V + CV no segundo tipo de rima (séries experimentais 3 e 4).

Consciência das sílabas (iniciais, mediais e finais)

O conhecimento da base alfabética do sistema de escrita estimula tanto a sensibilidade às sílabas, quanto à habilidade em verbalizar tais unidades fonológicas (consciência plena).

O desenvolvimento inicial (a emergência) e a aquisição consolidada da consciência das sílabas, no nível da sensibilidade fonológica, independem do domínio da base alfabética do sistema de escrita, embora tal conhecimento possa atuar como alavanca para o aprofundamento da referida habilidade.

No nível pleno, a aquisição da consciência das sílabas parece necessitar do conhecimento alfabético para se consolidar, pois apenas nas séries em que as crianças lançam mão da escrita alfabética ou silábico-alfabética, a consciência plena das unidades silábicas se apresenta consolidada. O letramento alfabético, portanto, possui um papel decisivo na consolidação e no aprofundamento da aquisição da consciência plena das unidades silábicas.

A essas conclusões, deve-se acrescentar que: devido ao fato de a aquisição da sensibilidade às sílabas emergir e se consolidar anteriormente ao letramento alfabético, enquanto que a aquisição da consciência plena das sílabas somente se consolida nas séries em que o letramento alfabético já se encontra efetivado, a aquisição consolidada das habilidades em consciência plena das unidades silábicas sempre ocorre posteriormente à aquisição consolidada da consciência silábica do nível da sensibilidade.

Tal descompasso aquisicional entre os dois níveis de consciência silábica foi atribuído ao fato de que verbalizar as unidades fonológicas que se assemelham em diferentes itens lexicais (consciência plena) constitui tarefa de maior complexidade e que exige habilidades linguísticas, metalinguísticas e cognitivas necessárias ao processamento da escrita, dentre as quais, a de reconhecer e produzir as realizações fonéticas dos fonemas da língua e a capacidade de relacioná-las às formas gráficas (grafemas) correspondentes. Enquanto que “dar-se conta” de similaridades fonológicas entre unidades silábicas (a sensibilidade fonológica) requer, basicamente, a percepção de semelhanças sonoras na cadeia da fala, o que exigiria bem menos da competência linguística e da habilidade cognitiva do falante-ouvinte.

Consciência dos fonemas (iniciais e finais)

A aquisição da sensibilidade aos fonemas prescinde da proficiência dos sujeitos no uso do sistema alfabético de escrita para a emergência e consolidação de seu processo aquisicional. No entanto, a sensibilidade aos fonemas é incrementada (aprofundada) no momento em que esses sujeitos passam a empregar a estratégia alfabética e ou ortográfica na escrita.

Se o desenvolvimento inicial e a consolidação da consciência dos fonemas, no nível da *PréCons*, prescindem do letramento alfabético, o mesmo não se pode afirmar em relação ao desenvolvimento inicial e a consolidação da aquisição da consciência plena dos fonemas. Esta habilidade – a consciência plena dos fonemas – somente se desenvolve em decorrência do aprimoramento da habilidade de uso do sistema alfabético de escrita. Este aprimoramento ou maior proficiência no uso do sistema de escrita é representado pelo emprego sistemático da estratégia fonética alfabética e/ou ortográfica na escrita

As próximas conclusões, organizadas segundo o nível de consciência fonológica (sensibilidade e plena), e as considerações que as seguem, pretendem responder à 4^a questão formulada.

Quanto à sensibilidade fonológica

A sensibilidade às sílabas é adquirida mais tardiamente do que a sensibilidade às rimas, independentemente do posicionamento da sílaba na estrutura lexical.

A aquisição consolidada da sensibilidade aos fonemas pode ocorrer ao mesmo tempo (na mesma série) ou posteriormente (em uma série posterior) à consolidação da aquisição da sensibilidade às sílabas.

Desse modo, no nível da *PréCons*, teríamos duas possibilidades de hierarquização desenvolvimental da consciência fonológica:

rimas ® sílabas/fonemas ou **rimas** ® **sílabas** ® **fonemas**.

Quanto à consciência plena

Não ocorre a consolidação da aquisição da consciência plena das rimas.

No que diz respeito à consciência plena das sílabas e dos fonemas, constatamos um perfil de desenvolvimento semelhante àquele registrado no nível da sensibilidade fonológica: a aquisição consolidada da consciência plena dos fonemas também pode ocorrer na mesma série ou posteriormente (em uma série posterior) à consolidação da aquisição da consciência plena das sílabas

No nível da *ConsPl*, portanto, também há duas possibilidades de hierarquização:

® **sílabas/fonemas** ou ® **sílabas** ® **fonemas**⁹.

Estas duas possibilidades de desenvolvimento foram atribuídas à influência do posicionamento da sílaba na estrutura lexical e ao nível sócio-escolar dos sujeitos. Tais variáveis podem contribuir para que, nos dois níveis de consciência fonológica (sensibilidade e plena), as habilidades em consciência silábica sejam adquiridas mais precocemente, ou ao mesmo tempo, que as habilidades em consciência fonêmica.

É preciso lembrar, contudo, que o desenvolvimento da consciência plena das sílabas e dos fonemas é sempre posterior ao desenvolvimento da sensibilidade a essas unidades. Isso se dá porque a consolidação da aquisição da consciência plena das unidades fonológicas (sílabas e fonemas) é decorrente do letramento alfabético, enquanto que a aquisição da sensibilidade fonológica dessas unidades se consolida independentemente dos efeitos do letramento alfabético.

Por esse motivo, a aquisição consolidada da consciência plena das sílabas e dos fonemas somente ocorre em algum momento do percurso entre a alfabetização e a 1ª série, já que, nessas séries,

9 O símbolo “ ” representa a não aquisição da consciência plena das rimas.

com variações de um nível sócio-escolar para outro, o letramento alfabético está em efetivação ou efetivado. A aquisição consolidada da sensibilidade às sílabas e fonemas, por sua vez, acontece entre o jardim II e a alfabetização, antes mesmo da efetivação do letramento alfabético, embora, é bom que se frise, as crianças do nível sócio-escolar “A” (EP) já dominem o conhecimento alfabético a partir da alfabetização, o que não ocorre com as crianças do nível sócio-escolar “C” (EA).

Com essas considerações sobre a primazia do nível sócio-escolar “A” (EP), em relação ao nível sócio-escolar “C” (EA), quanto ao domínio do conhecimento alfabético, começamos a responder à 5ª questão formulada. Na referida questão, indagamos se possíveis diferenças no ritmo de aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita entre diferentes níveis sócio-escolares não acarretariam diferentes ritmos aquisicionais da consciência fonológica de um nível sócio-escolar para outro?

Para responder a esta questão, primeiro investigamos se havia diferenças no ritmo de aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita entre os níveis sócio-escolares. Em tal investigação, constatamos que há diferenças no ritmo de aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita (letramento alfabético) entre os níveis sócio-escolares, conforme demonstram os resultados do *teste de produção de escrita*.

Em resposta à 5ª questão, então, podemos dizer que: as diferenças na aprendizagem do conhecimento alfabético entre os níveis sócio-escolares – o nível sócio-escolar “A” domina mais cedo o conhecimento alfabético – contribuem para a ocorrência de diferentes ritmos aquisicionais da consciência fonológica de um nível sócio-escolar para outro.

É por esse motivo que as crianças do nível sócio-escolar “A” (EP), em relação às crianças do nível sócio-escolar “C” (EA), aprofundam primeiro as habilidades em consciência fonológica que são alavancadas pelo conhecimento alfabético, mas que prescindem do mesmo para emergir e se consolidar, como é o caso das habilidades do nível da sensibilidade fonológica, assim como, desenvolvem e consolidam primeiro as habilidades em consciência plena que surgem em decorrência do letramento alfabético.

Todavia, a compreensão de que há diferenças no ritmo de aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita entre os dois níveis sócio-escolares não é uma condição suficiente para explicar todas as diferenças no ritmo de desenvolvimento da consciência fonológica. Isso se justifica porque as crianças do nível sócio-escolar “A” (EP), em relação às crianças do nível sócio-escolar “C” (EA), apresentam uma maior habilidade inicial em lidar com os constituintes fonológicos – rimas, sílabas e fonemas (no nível da *PréCons*) – antes mesmo que se dê a aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita (letramento alfabético).

Em vista do exposto, os resultados de nosso estudo indicam que há diferentes ritmos de desenvolvimento da consciência fonológica (sensibilidade e plena) de um nível sócio-escolar para outro. Isso quer dizer que há dois perfis de desenvolvimento da consciência fonológica na amostra estudada.

Referências

- ADAMS, M.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: a classroom curriculum*. Baltimore: Brookes.
- AZENHA, M. da G. (1995). *Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro*. 4. ed. São Paulo: Ática. (Série Princípios).

CARDOSO-MARTINS, C. (1991). A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de pesquisa*, v.76, p.41-49, fev.

CARDOSO-MARTINS, C. (1994). Rhyme Perception: Global or Analytical? *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, p.26-41.

CARRILO, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: a study in Spanish language. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 6, p.299-320.

CIELO, C. A. (1998). A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje*, Revista do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da PUCRS, Porto Alegre, v.33, n.4, p.21-60, dez.

CIELO, C. A. (2001). Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Tese de Doutorado* – Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras, PUCRS, Porto Alegre.

FERREIRO, E. (1995a). *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época).

FERREIRO, E. (1995b). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas. cap.2, p.22-35.

GROSSI, P. E. (1990). *Didática da alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KOLINSKY, R; MORAIS, J. (2000). Neurociência cognitiva e psicolinguística: II. A linguagem falada. *PaLavra* – Revista do Departamento de Letras da PUC – Rio, Rio de Janeiro, p.94-109. Organização de: CORRÊA, L. M. S. (Série Linguagem, volume temático II: Processamento linguístico e aquisição da linguagem).

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, p.323-331.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; ALEGRIA, J.; SCLiar-CABRAL, L. (1998). Alphabetic literacy and pshychological structure. *Letras de Hoje*, Revista do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da PUCRS, Porto Alegre, v.33, n.4, p.61-79, dez.

PINHEIRO, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas, SP: Editorial Psy.

POERSCH, J. M. (1998). Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*, Revista do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da PUCRS, Porto Alegre, v.33, n.4, p.7-12, dez.

ROAZZI, A.; OLIVEIRA, G. G. de. (1994). As habilidades linguísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n.26, p.135-158, jan.-jun.

SCLiar-CABRAL, L. (2003). Capacidades metafonológicas. In: SCLiar-CABRAL, L *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto. cap. 4, p.49-63.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Um estudo sobre a consciência fonológica em crianças com desvios fonológicos

A Study on phonological awareness in phonological deviant children

Marcus Vinicius Borges Oliveira

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Resumo: O objetivo principal deste artigo é investigar a consciência fonológica de crianças com desvios fonológicos, através da análise do seu desempenho em diferentes tarefas direcionadas e controladas. Os dados referentes ao desenvolvimento fonológico foram obtidos mediante a aplicação do Exame Fonético-Fonológico ERT, através da eliciação da fala infantil por nomeação espontânea controlada. A população estudada é formada de dez crianças com diagnóstico de desvio fonológico. Para a investigação das habilidades em consciência fonológica, foram utilizadas as seguintes tarefas propostas por Carvalho (2003): reconhecimento de rimas, reconhecimento de sílaba inicial, reconhecimento de sílaba do meio, reconhecimento de sílaba final, reconhecimento do fonema inicial e reconhecimento do fonema final. Como resultados, pode-se

perceber que as crianças que possuem estes desvios utilizam-se de diferentes níveis de consciência fonológica ao refletirem sobre a estrutura fonológica da língua. Enquanto grupo, todas as unidades estão consolidadas tanto no nível da sensibilidade fonológica, quanto da consciência fonológica plena (com exceção das rimas). Conhecer a *performance* de crianças com desvios fonológicos é de suma importância, pois contempla a compreensão do próprio distúrbio de linguagem e contribui para a construção dos programas de reabilitação ou de estimulação das habilidades fonológicas direcionadas às necessidades individuais.

Palavras-chave: consciência fonológica; desenvolvimento fonológico; desvios fonológicos.

Abstract: The main objective of this paper is to investigate phonological awareness in phonologically deviant children, by assessing their performance in different controlled and uncontrolled tasks. Data on phonological acquisition were obtained by means of the ERT Phonetic-Phonological Test, using spontaneous controlled naming elicitation techniques. Population studied consisted of ten phonologically deviant children. For testing phonological awareness, the following tasks proposed by Carvalho (2003) were used: rhyme recognition, initial syllable recognition, middle syllable recognition, final syllable recognition, initial phoneme and final phoneme recognition. Results indicate that phonologically deviant children use different levels of phonological awareness when reflecting about language's phonological structure. Overall group results show that all units seem to be consolidated both in terms of sensitivity and of full phonological awareness (except for rhymes). Recognizing how phonologically deviant subjects perform is extremely relevant in so far as it provides for fuller understanding of the deviance itself and for the construction of rehabilitation programs directed towards stimulating individual abilities.

Keywords: phonological awareness; phonological acquisition; phonological deviance.

Introdução

Você lembra que eu falava ádua? Agora eu já falo água!!!

Tanto no contexto terapêutico como em algumas situações cotidianas, nos deparamos com situações de crianças que parecem ir além dos conteúdos manifestos, indo de encontro à forma como se fala. Seja em autocorreções ou em comentários explícitos (como na frase inicial), estes comportamentos indicam reflexão e até certo grau de consciência acerca da própria fala.

Este artigo tem como foco o desenvolvimento de um tipo particular de consciência linguística, a consciência fonológica¹, em crianças que possuem desvios fonológicos, de forma a avaliar como este desvio interfere (e sofre interferência) no processo desenvolvimental dos níveis de consciência fonológica.

Carvalho (2003) considera que as habilidades em CF podem estar situadas no nível da sensibilidade ou no nível da consciência plena. No primeiro nível, a criança não seria capaz de declarar explicitamente sobre a própria linguagem, enquanto que no segundo há um uso pleno da metalinguagem. Nesses dois níveis de desenvolvimento, a consciência permitiria à criança analisar, de diferentes maneiras, a estrutura fonológica de sua língua materna.

Revisão da Literatura

A aquisição de linguagem pela criança é um processo natural e impressionante. Pouco tempo depois do nascimento, os bebês começam suas primeiras produções sonoras com arrulhos e balbucios. Em torno de um ano de idade, já produzem suas primeiras palavras

¹ Usaremos a sigla CF, para referir à consciência fonológica

identificáveis e, ao redor dos dois, já são capazes de emitir pequenas sentenças. Em idade de cinco anos, as crianças já adquiriram, em média, um vocabulário de 2.000 palavras e podem produzir sentenças sintaticamente complexas, pronunciando a maioria dos sons de sua língua materna (STOEL-GAMMON e DUNN, 1985).

Porém, nem sempre a aquisição de linguagem ocorre perfeitamente de maneira natural e espontânea. O “desvio fonológico” é uma desordem linguística que se manifesta pelo uso de padrões anormais no meio falado da linguagem. O transtorno, nestes casos, afeta o nível fonológico da organização linguística, e não a mecânica da produção articulatória (GRUNWELL, 1981).

Para caracterizar os desvios fonológicos aqui encontrados, utilizaremos a noção de processos fonológicos, advindos da teoria da Fonologia Natural.

A noção de processos fonológicos² começa a ser estudada por Stampe, sendo posteriormente utilizada de forma ampla por outros autores (Grunwell, 1982, Teixeira, 1988), como forma de descrever os erros sistemáticos nas produções das crianças.

Segundo Stoel Gammom (1990), a maior parte dos processos tende a simplificar as formas adultas através de apagamento e substituições de sons “mais simples”. Esses processos fonológicos serão restringidos pela criança, suprimidos ou reordenados de acordo com o estágio maturacional da criança.

2 “Stampe descreveu os processos fonológicos como operações inatas que são suprimidas gradualmente ou limitadas à medida que a criança domina o sistema. Esses processos refletem as restrições naturais da capacidade humana para fala e resultam em simplificações sistemáticas da forma adulta pela criança.” (Lamprech, Yavas 1990 p. 232).

Neste artigo, a classificação apresentada seguirá os estudos de Teixeira (1988). A autora classifica os processos de acordo com o eixo das modificações. São considerados paradigmáticos aqueles em que ocorrem substituições de traços dentro da composição dos paradigmas do sistema sonoro da língua. Já os processos sintagmáticos são aqueles que modificam as estruturas silábicas, prosódicas e lexicais. Ainda existe uma classificação que une as duas categorias, que são os processos paradigmáticos/sintagmáticos (podem ser chamados de processos sensíveis ao contexto), caracterizados pela substituição de segmento por força do contexto.

São considerados processos paradigmáticos: glotalização, ensurdecimento, anteriorização, simplificação do / r /, confusão das laterais, confusão das fricativas e confusão de líquidas. São considerados processos sintagmáticos: simplificação de semivogal do ditongo crescente, simplificação da consoante final, simplificação dos encontros consonantais, perturbação e elisão da sílaba fraca. Já os processos sensíveis ao contexto são representados pela assimilação e reduplicação. (TEIXEIRA, 1988).

A consciência linguística permite um olhar diferenciado sobre a linguagem, tornando-a um objeto de análise e de reflexão. Para Yavas e Hasse (1988), essas situações em que o indivíduo emite julgamentos sobre as unidades linguísticas ou analisa unidades em subunidades demonstram claramente que o indivíduo vai além da transmissão da linguagem e se dirige à expressão linguística por ela mesmo.

De acordo com os autores, isto é oposto ao que ocorre nas situações comunicativas comuns, em que os falantes/ouvintes normalmente prestam atenção ao que é comunicado, e não para a forma como é comunicado. Nas atividades metalinguísticas, a linguagem

deixa de ser instrumento para um objetivo definido (comunicar-se) e passa a ser o próprio objetivo.

Este artigo tem como um dos seus objetivos esmiuçar um subtipo de consciência linguística, a CF, em suas habilidades e desenvolvimento. Para chegar a uma definição concisa sobre o que vem a ser a CF, tal qual será abordada aqui, é necessário definir inicialmente a consciência linguística, bem como suas relações com a metalinguagem e com a metacognição.

A metalinguagem é a linguagem sobre o objeto da linguagem. Sua função única é descrever a linguagem. Porém, só é possível declarar sobre aquilo que se têm consciência³. Para que exista metalinguagem, tal qual a metacognição, pressupõe-se a consciência (POERSCH, 1998).

Ao mesmo tempo em que realiza atividades cognitivas, o indivíduo pode utilizar estratégias de ação e reflexão que considera ideais aos seus objetivos. Para o monitoramento do próprio comportamento, estratégias metacognitivas são utilizadas. “A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece e refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas” (POERSCH, 1998).

³ Para a psicologia geral, o termo consciência “constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas no meio de um conjunto de fenômenos psíquicos”. É como o indivíduo intui as experiências com os próprios estados psíquicos e suas ações. Já para a psicologia cognitiva, o termo refere-se ao “conhecimento que as pessoas possuem dos seus objetos mentais, percepções, imagens ou sentimentos”. Esta psicologia cognitiva debruça-se em esmiuçar as manifestações conscientes dos indivíduos em meio ao exercício de diversas atividades. (POERSCH 1998, p. 8).

Acrescenta o autor que metalinguagem e metacognição não podem ser consideradas como campos sobrepostos: nem tudo aquilo que é cognição precisa necessariamente de linguagem, e o contrário também é verdadeiro. Parte da linguagem que é repassada pela consciência propicia o aparecimento da metalinguagem, enquanto que à parte da cognição que é repassada à consciência propicia a metacognição.

Pode-se notar que os estudos dos comportamentos que envolvem certa reflexão por parte da criança podem variar de acordo com o grau de intencionalidade exigida. Adotaremos a mesma proposta utilizada por Carvalho (2003), semelhante a Poersch (1998) e Yavas (1989), na qual o desenvolvimento da consciência linguística ocorre ao longo de um *continuum* gradual de conscientização, que tem o inconsciente e a consciência plena como extremos de uma escala:

A consciência é o elemento que nos permite fazer essas declarações explícitas sobre a linguagem. Para Poersch (1998), se possuímos um baixo nível de consciência dos fatos, que não permita a descrição plena (metalinguagem), ainda que se consiga dar sua existência, em vez de se falar de consciência, correto seria falar de uma sensibilidade, já que não há maturidade suficiente para descrevê-la. Neste momento, a linguagem apenas cumpre seu objetivo comunicativo:

Respeitando o *continuum* desenvolvimental, o nível de consciência não é o mesmo ao longo do desenvolvimento. O primeiro nível de desenvolvimento corresponderia ao momento anterior ao surgimento da consciência, chamado de inconsciente. As habilidades de CF estariam situadas nos demais níveis (sensibilidade e consciência plena), em que a criança seria capaz de refletir de diferentes formas sobre as unidades fonológicas de sua língua.

Carvalho (2003, p. 42), descreve os demais níveis:

No nível da sensibilidade, a criança ainda não seria capaz de fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos. Nesse nível, o baixo grau de consciência acerca dos objetos linguísticos não permite uma descrição plena dos mesmos. No nível da consciência plena, por sua vez, a linguagem passa a ser alvo de monitoramento e de declarações explícitas através da própria linguagem. Nesse caso, há o uso pleno de uma metalinguagem: Uma linguagem sobre a linguagem. O uso dessa habilidade metalinguística pressupõe a consciência, pois só se podem emitir declarações sobre aquilo que temos consciência. É essa consciência que permitirá à criança fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos.

Para Magnusson (1990), a relação entre a consciência linguística e o desvio fonológico é de especial interesse, já que se sabe que uma grande maioria das crianças comprometidas, porém não todas, tem dificuldades de aprendizagem durante a alfabetização.

As relações existentes entre os desvios fonológicos e a CF ainda não são claras. Ainda que a maioria dos estudos indique que o comprometimento fonológico está relacionado com baixas performances em testes de CF, existe uma discordância entre as correlações diretas entre os níveis de CF e a existência de desvios fonológicos.

Metodologia

Este estudo de caráter transversal, qualitativo e quantitativo, foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Fundação Gonçalo Moniz - FIOCRUZ – BA, através do parecer de número 175/2008. Todos os indivíduos que participaram deste estudo tiveram exame audiológico realizado em sala acusticamente tratada e dentro dos padrões e normas exigidos.

Os participantes foram convidados a comparecer a três sessões. No primeiro encontro foi realizada a anamnese em forma de entrevista individual com os pais e, posteriormente, as crianças foram convidadas a participar dos testes propostos (**ERT** e o **Teste de Habilidades (Meta) Fonológicas**), que serão comentados no decorrer do texto. A segunda sessão também foi destinada à aplicação destes testes.

Uma terceira sessão conteve propostas de orientações direcionadas aos dados encontrados na avaliação, com demonstrações de atividades práticas relacionadas à CF que poderiam ser realizadas pelos pais e/ou responsáveis.

A amostra utilizada foi composta de 10 indivíduos, todos alfabetizados. Foram excluídas da amostra todas as crianças que possuíam idade inferior a 5 anos e/ou quaisquer distúrbios de natureza não fonológica, identificados através do teste ERT, que permite o diagnóstico diferencial entre os desvios fonológicos e os demais desvios de fala (desvios fonéticos e /ou articulatórios). Os dados referentes ao histórico da criança, colhidos através de entrevista direta com os pais, também foram utilizados como critério de exclusão para indivíduos com indícios de comprometimento neurológico e deficiência auditiva. 5 crianças que faziam parte da amostra já estiveram ou estavam em terapia fonoaudiológica.

A partir dos dados encontrados na anamnese, podemos traçar o perfil dos sujeitos considerando o sexo, a idade e o grau escolar, conforme o quadro a seguir:

Sujeitos	Idade	Sexo	Grau de escolaridade	Escolaridade (parental) ⁴	Realização de terapia fonoaudiológica
A.M.R.	7 anos	M	1 ^a série	Classe B	Não
N.S.V.(1) ⁵	7 anos	F	1 ^a série	Classe B	Sim
N.S.V.(2)	7 anos	F	1 ^a série	Classe B	Sim
L.F.R.M.	8 anos	M.	1 ^a série	Classe A	Não
I.M.Q.C.	7 anos	M	1 ^a série	Classe A	Sim
D.E.S.F.	8 anos	M	2 ^a série	Classe B	Sim
L.C.Q.S.C.	8 anos	M	2 ^a série	Classe B	Não
A.N.A.	8 anos	M	2 ^a série	Classe B	Não
N.M.S.A.	9 anos	M	3 ^a série	Classe B	Não
M.A.J.	10 anos	M	3 ^a série	Classe B	Sim

Quadro 01: Perfil dos sujeitos

Para a Avaliação Fonológica foi utilizado o teste ERT - Avaliação Fonética e Fonológica. Este teste, devidamente normatizado, possui figuras a serem utilizadas como estímulo visual, buscando a eliciação da fala infantil através da nomeação espontânea, porém controlada.

O teste é composto de 77 palavras fonologicamente balanceadas, familiares ao repertório lexical da criança e de fácil reconhecimento pictorial. Em momento posterior à coleta dos dados, houve contagem e avaliação das ocorrências produzidas.

Para a investigação das habilidades em CF, foram utilizadas as seguintes tarefas propostas por Carvalho (2003): reconhecimento de rimas, reconhecimento de sílaba inicial, reconhecimento de sí-

4 Com relação ao grau de escolaridade dos pais, foi considerado maior grau presente, pertencendo ao pai ou à mãe.

5 Entre o corpus da pesquisa, duas crianças gêmeas possuem as mesmas iniciais. Devido a este fato, as crianças foram numeradas em N.S.V.(1) e N.S.V.(2).

laba do meio, reconhecimento de sílaba final, reconhecimento do fonema inicial, reconhecimento do fonema final.

De acordo com a proposta teórica apresentada, a análise do nível da CF seguirá os dois níveis descritos anteriormente:

1. O nível da sensibilidade fonológica – Quando um sujeito, ao comparar os itens lexicais apresentados, reconhece as unidades fonológicas, mas não sabe descrevê-las verbalmente.
2. Nível da consciência fonológica plena – Quando o sujeito é capaz de reconhecer e explicitar verbalmente as semelhanças entre as unidades fonológicas em diferentes palavras apresentadas.

Carvalho (2003) considera que uma habilidade foi consolidada quando metade mais um dos sujeitos de determinado grupo obtêm escores iguais ou maior que 4,00. Deste modo, propõe três níveis de consolidação, sendo que, quanto maior for o aprofundamento de determinada habilidade em CF, maior o nível de consolidação. O três níveis estão descritos a seguir.

- Nível I – 51% a 70%
- Nível II – 71% a 90%
- Nível III – 91% a 100%

Apresentação e Discussão dos Resultados

Cada sujeito foi analisado individualmente, e também com relação ao grupo em que faz parte. A partir de agora demonstraremos os resultados do grupo quanto às habilidades em Consciência Fonológica⁶.

Níveis de sensibilidade fonológica

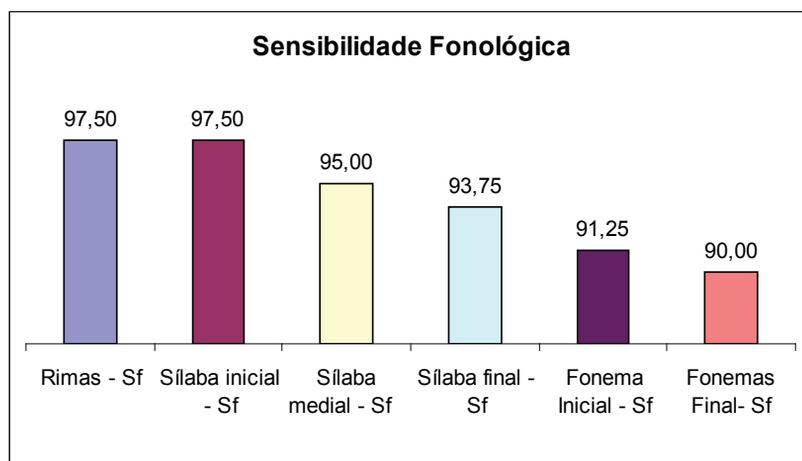


Gráfico 01 – Níveis de sensibilidade fonológica (%)

Em relação aos dados de sensibilidade fonológica, pode-se perceber que todos os níveis estão bem consolidados, com percentuais iguais ou acima de 90%. O que representa nível de consolidação III, exceto pelos fonemas finais, que estão no percentual limítrofe do nível de consolidação II.

⁶ Para conhecer o perfil fonológico dos indivíduos e do grupo, verificar a dissertação de mestrado que dá origem a este artigo, intitulada “A avaliação da consciência fonológica em crianças que possuem desvios fonológicos” (OLIVEIRA, no prelo).

De acordo com o encontrado neste grupo, podemos dizer que as rimas e as sílabas em posição inicial estão mais consolidadas, seguidas pelas sílabas em posição medial e final e, posteriormente, pelos fonemas. Mesmo com relação aos fonemas, a posição inicial é mais consolidada no grupo.

Níveis de consciência fonológica plena

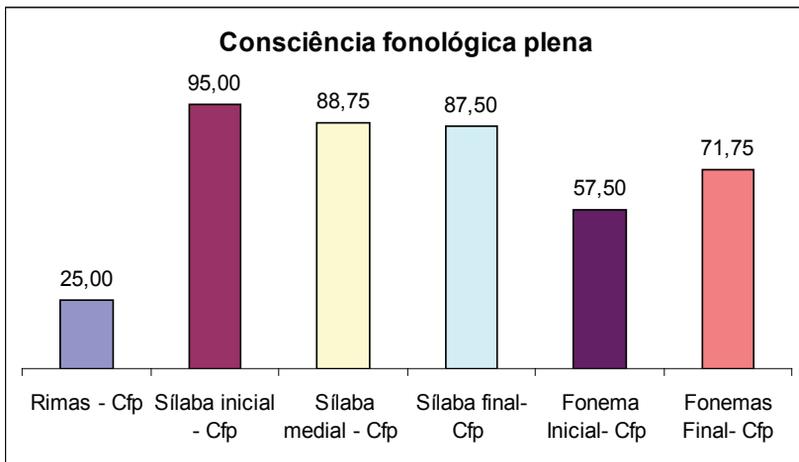


Gráfico 02 – Níveis de consciência fonológica plena (%)

Já com relação aos níveis de consciência plena, a única unidade em que não encontramos consolidação foi a rima. Nas demais, encontram-se consolidadas as sílabas em posição inicial (95%), em nível III. As sílabas em posição medial (88,75%) e final (87,5%) e os fonemas em posição final (71,75%) encontram-se em nível de consolidação II; e os fonemas em posição inicial (57,5%), em nível I.

Sendo assim, a unidade de maior consolidação em consciência fonológica plena foi a sílaba, primeiramente em posição inicial, depois medial e final. Seguida dos fonemas, em posição final e depois inicial.

Para complementar esta discussão, achamos pertinente analisar as unidades fonológicas separadamente:

As rimas

Analisando os dois gráficos, podemos perceber que existe uma diferença grande entre os valores encontrados nas rimas e que, somente nesta unidade, temos valores tão discrepantes. Observamos que 97,5% do grupo é sensível às rimas, mas somente 25% conseguem demonstrar verbalmente a unidade em questão. Por que a rima seria a última unidade a ser consolidada no nível pleno de consciência?

No teste utilizado, dois tipos de rima são pesquisados. O primeiro tipo de rima é intrassilábico, como na série experimental de palavras “**barril** – **funil** e **hospital** – **jornal**”. O segundo tipo de rima é um segmento maior que a sílaba, como na série utilizada “**peteca** – **boneca** e **vitrola** – **bola**”.

Para a primeira tarefa, teste, quando questionadas sobre o porquê das rimas (barril – funil), algumas crianças responderam “*porque terminam com [u]*”. Já sobre o segundo tipo de rima (peteca – boneca), a maioria das respostas referia unicamente a partes da sílaba: ou a combinação do ataque com o núcleo, ou somente ao núcleo – “*porque as duas terminam com [ka]*”. Outro tipo de resposta encontrada refere que “*as duas terminam com [a]*”.

Estes resultados são semelhantes ao estudo de Carvalho (2003), em que esta unidade não encontrou consolidação, mesmo entre os sujeitos alfabetizados pertencentes à primeira série, tendo este encontrado respostas semelhantes às descritas acima.

Este resultado é um dado importante para diferenciar os dois níveis de CF estudados. Demonstra que existe uma distância entre reconhecer palavras que possuem rimas e utilizar-se da metalíngua para identificar a unidade em questão.

As sílabas

Podemos perceber que, com relação às sílabas, os níveis de sensibilidade fonológica estão bem próximos dos níveis de consciência fonológica plena. Nos dois níveis, a posição inicial é mais consolidada, seguida da posição medial e final.

Uma hipótese possível para explicar estes dados está no fato de todas as crianças do grupo conhecerem a base alfabética do sistema de escrita. Segundo Carvalho (2003), este conhecimento estimula tanto a sensibilidade quanto a habilidade em verbalizar estas unidades. Para a consolidação do nível pleno, somente nas séries em que as crianças lidam com a escrita alfabética, a consciência plena destas unidades se encontra consolidada.

Os fonemas

No caso dos fonemas, enquanto sensibilidade fonológica, as posições iniciais e finais estão bem próximas em nível de consolidação. Já sobre a consciência fonológica plena, a posição final encontra-se em nível de consolidação superior ao da posição inicial.

Com relação a esta unidade, podemos perceber que os valores de sensibilidade fonológica são significativamente maiores do que os valores de consciência fonológica plena. Estes valores também são justificados pelo conhecimento da base alfabética pelas crianças do grupo. Segundo Carvalho (2003), se a consolidação da consciência

dos fonemas, no nível da sensibilidade, ocorre antes da aquisição do letramento alfabético, o mesmo não se dá com relação ao desenvolvimento inicial e a aquisição da consciência plena dos fonemas.

Algumas respostas demonstram as dificuldades da criança em isolar a realização da unidade fonêmica. Quando perguntadas por que “sala e cinto” começam com o mesmo pedacinho de som, algumas crianças responderam – “*porque começa com [s]*” ou “*porque começa com [sa]*”.

Estas repostas demonstram que algumas crianças, mesmo depois da alfabetização, reconhecem que as palavras começam com o mesmo som, mas não conseguem identificá-los, ou talvez segmentá-los, dentro da sílaba. Estas unidades, para estas crianças, parecem não estar plenamente conscientes.

Outro fator importante, além do letramento, é a presença de terapia fonoaudiológica. Para poder visualizar este fator, dividimos o grupo em dois subgrupos, cada um deles formado por cinco crianças. O subgrupo A, formado por crianças que nunca tiveram acesso à terapia fonoaudiológica, e o subgrupo B, formado por crianças que já estiveram ou que estão em terapia fonoaudiológica. Vejamos o gráfico⁷ a seguir:

7 Sf representa a Sensibilidade Fonológica, enquanto que Cfp significa Consciência Fonológica Plena.

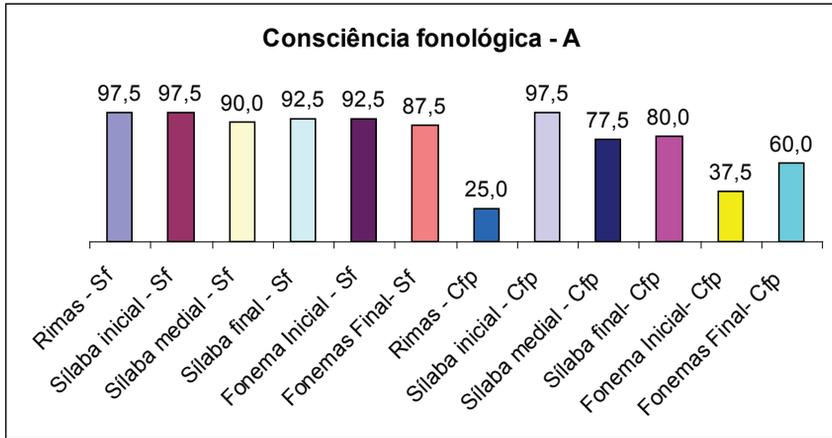


Gráfico 03 – Habilidades em consciência fonológica do grupo A (%)

Podemos perceber, através deste gráfico, que, com relação à consciência fonológica plena, as unidades de rima e de fonema em posição inicial não se encontram consolidadas no subgrupo de crianças que nunca fizeram terapia fonoaudiológica.

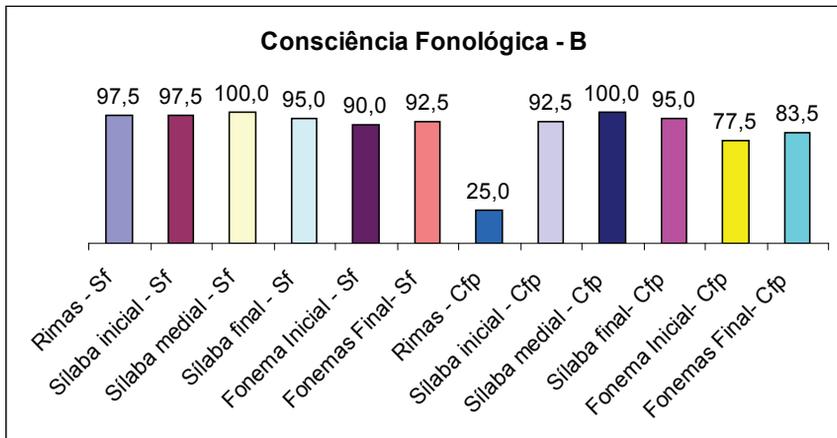


Gráfico 04 – habilidades em consciência fonológica do grupo B (%)

Já as crianças que já fazem terapia fonoaudiológica possuem quase todas as unidades em consciência fonológica plena consolidadas, com exceção das rimas.

Comparando os dados encontrados, podemos perceber que, na maioria das unidades, este grupo tem valores iguais ou superiores ao primeiro grupo. Esta diferença torna-se maior com relação aos níveis de consciência plena e principalmente aos fonemas.

Uma hipótese que tenta explicar esta diferença entre os subgrupos é que o processo terapêutico fonoaudiológico com crianças que possuem desvios fonológicos, mesmo que não atuem diretamente com atividades de CF, tem como um de seus focos a produção e estimulação dos sons-alvo (sons escolhidos como prioridade nas sessões) e que, além deste “trabalho” com os sons, acreditamos que as interações dialógicas, muitas vezes voltadas para os sons da fala ou para a fala do próprio paciente, influenciam a maneira com que este reflete sobre a sua própria fonologia.

Acreditamos que estas reflexões venham ajudar principalmente no nível da consciência fonológica plena, já que devido à complexidade das habilidades metalinguísticas e cognitivas exigidas, esta requer maior elaboração. “Dar se conta” de similaridades fonológicas requer basicamente a percepção de semelhanças sonoras, o que exige bem menos do falante-ouvinte. (CARVALHO, 2003).

Conclusão

Como resultados deste estudo, pode-se perceber que as crianças que possuem desvios fonológicos utilizam-se de diferentes níveis de CF ao refletirem sobre a estrutura fonológica da língua. Constatamos que nem todos os sujeitos que possuem desvios fonológicos têm níveis insatisfatórios de CF.

Através da análise individual, percebemos que existem crianças, neste estudo, que possuem desvios fonológicos tanto de natureza predominantemente segmental (processos de substituição) quanto de natureza sequencial (processos modificadores estruturais) e que possuem todas as unidades (exceto a consciência plena das rimas) consolidadas em níveis aprofundados de CF.

Este resultado ressalta a importância dos fonoaudiólogos estarem atentos às múltiplas possibilidades da relação entre a CF e os desvios fonológicos, sem a encarar de forma simplista e generalizada. Faz-se necessária à avaliação individual da CF levando em consideração as características encontradas para cada sujeito.

Este estudo também demonstra que, através das avaliações, pode-se chegar às unidades que estão em diferentes níveis de consolidação na criança. A partir disto, ressalta-se a importância de se pensar na utilização das tarefas de CF como parte da terapia fonoaudiológica, naqueles sujeitos que possuem performances insatisfatórias nos testes propostos.

Apesar de considerar o fator letramento alfabético como decisivo para os resultados obtidos, não estamos excluindo outros fatores importantes, como o desenvolvimento da cognição, o processamento auditivo, o acesso à leitura e à escrita, a metodologia escolar, o nível socioeconômico e os demais fatores que envolvem as situações de interação.

Acreditamos, inclusive, que uma das formas de ampliar este estudo, e preencher algumas lacunas, seria investigar como estes fatores se relacionam com a CF e os desvios fonológicos. Outra forma de ampliar este estudo seria estender o *corpus*, incluindo sujeitos de outras séries escolares que participam ou não de terapia fonoaudiológica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, W.A.C. O desenvolvimento da consciência fonológica: Da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. *Tese de Doutorado*. Instituto de Letras, UFBA, Salvador, 2003.

GRUNWELL, P. *Clinical phonology*: London. Croom Helm, 1982

GRUNWELL, P. *The analysis of phonological disability in children*. London, Academic Press, 1981.

LAMPRECHT, R.R.; YAVAS, M.S. Os processos e a inteligibilidade na fonologia com desvios. In: YAVAS, M.S. (Org). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa, e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

MAGNUSSON, E. Consciência metalinguística em crianças com desvios fonológicos. In: YAVAS, M.S. (Org). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa, e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

STOEL-GAMMON, C.; DUNN, C. *Normal and disordered. phonology in children*. Austin: Pro-Ed, 1985.

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, M. S. (Org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa, e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

POERSCH, J.M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem e metacognição. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.33, n.4, 1998.

TEIXEIRA, E.R. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em Português. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: UNICAMP, v.14, 1988.

YAVAS, F. Habilidades Metalinguísticas na criança: Uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. São Paulo, Campinas, v.14, 1989.

YAVAS, F.; HAASE, G.V. Consciência Fonêmica em Crianças na Fase de Alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v.23, n.4, 1988.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Aplicação de patamares prelinguísticos vocais para a avaliação e intervenção nos distúrbios lingüísticos de desenvolvimento

Applications of Prelinguistic Vocal Milestones to Clinical Assessment and Intervention in Developmental Speech Disorders

Barbara L. Davis

Houston Harte Centennial Professor of Communication The University of Texas at Austin, Austin, Texas USA

Resumo: Devido ao fato de algumas crianças diagnosticadas com desvio ou atraso de fala virem para a avaliação e intervenção sem um sistema funcional para conectar sons e significados a fim de produzir comunicação oral inteligível, o conhecimento sobre o curso de aquisição da linguagem fornece os fundamentos essenciais para a tomada de decisão em relação a avaliação e intervenção - com base em um *modelo de discrepância*: expectativas em relação a idade cronológica e padrões de fala observados na avaliação clínica, rotulados de *capacidades etárias de aquisição* da criança. Neste sentido, a fim de utilizar o balbucio canônico como um marcador

clínico, é necessário considerar as características fonológicas deste período aquisicional. Pesquisas têm documentado semelhanças consideráveis em relação a preferências na produção de sons e tipos de enunciados no balbucio canônico em diversas línguas. Estas preferências relacionam-se a produção de padrões consonantais e vocálicos, e tendências de ocorrências intra-silábicas e extra-silábicas. Assim, o conhecimento do clínico sobre os patamares de desenvolvimento prelinguístico inicial como marcadores para a avaliação e intervenção clínicas é um importante instrumento na intervenção precoce. A fim de garantir a avaliação e intervenção precoces, este conhecimento deveria ser considerado como componente necessário na formação clínica de fonoaudiólogos.

Palavras-chave: patamares vocais prelinguísticos; avaliação e intervenção clínicas; distúrbios lingüísticos de desenvolvimento.

Abstract: Given the fact that some children diagnosed with speech delay or disorder come into the assessment and intervention process without a functional system to connect sounds and meanings for intelligible oral communication, knowledge of the typical course of speech acquisition provides essential background for decision making in assessment and intervention, which are based on a *discrepancy model*: between chronological age expectations and speech patterns observed in clinical evaluation, labeled as the child's *acquisition age* capacities. In this respect, in order to use canonical babbling as a clinical marker it is necessary to consider its phonological characteristics. Available research shows strong similarities in sound and utterance type preferences in canonical babbling across different language communities that have been documented. These preferences concern the production of consonant and vowel patterns, within syllable and across syllable trends. Hence, the clinician's knowledge of early prelinguistic vocal development milestones as a marker for clinical assessment and intervention is an important tool for effective early intervention. It should be considered as a necessary aspect of the package of clinical education so that clinicians can assess and treat children as early possible.

Keywords: Prelinguistic Vocal Milestones; Clinical Assessment and Intervention; Developmental Speech Disorders.

Introdução

O conhecimento sobre o percurso típico da aquisição da fala apresenta-se como uma ferramenta clínica poderosa. Fornece uma bagagem essencial para a tarefa de tomada de decisão em relação à avaliação e à intervenção em crianças diagnosticadas com distúrbio ou atraso de fala. O uso de informação sobre o curso de desenvolvimento típico da fala no processo clínico de tomada de decisão apóia-se na decisão do terapeuta de que existe uma diferença entre o comportamento observado no processo de avaliação clínica e os comportamentos típicos evidenciados em grupos de crianças de acordo com sua idade cronológica. Assim sendo, a avaliação e a decisão de que existe uma diferença que autorize a intervenção clínica baseiam-se em um *modelo de discrepância*. A discrepância se dá entre as expectativas relacionadas à idade cronológica e padrões de fala observados durante a avaliação, rotulados como as *capacidades etárias da criança*. Se algum comportamento observado durante a avaliação não for compatível ao esperado para a idade cronológica da criança, o terapeuta diagnostica que existe um descompasso cronológico em termos aquisicionais. Com base neste diagnóstico em relação às propriedades básicas do sistema de sons, o terapeuta encontra-se na posição de tomar a decisão se a intervenção é ou não desejável para a criança.

Algumas crianças chegam para o procedimento de avaliação sem possuírem um sistema funcional que estabeleça relações entre sons e significados para a produção de fala inteligível. As vezes, produzem sons mas não conseguem conectá-los para produzirem palavras.

Os sons podem ser consoantes ou vogais isoladas, ou outros tipos de sons que não se assemelham a fala, como sussurros e guinchos. Nestes casos, cabe ao terapeuta distinguir os tipos de sons que a criança é capaz de produzir. Podem existir, também, crianças que demonstrem a capacidade de produzirem enunciados silabados com ritmo semelhante a padrões de fala, mas sem conexão a significados inteligíveis.

A importância do desenvolvimento prelinguístico para a prática clínica

Mas porque considerarmos o status de formas prelinguísticas quando, para produzir formas linguísticas, as crianças precisam é de desenvolver capacidades fonológicas? Ao considerar este assunto, é importante examinar a história das teorias sobre a aquisição da linguagem. A premissa básica postulada por Roman Jakobson (1941) era que não existia relação nenhuma entre o balbucio e as primeiras formas faladas. Em resposta a esta postulação inicial, realizada sem a comprovação de dados efetivamente coletados da fala de crianças, algumas investigações longitudinais com base em dados reais sobre a transição entre o balbucio canônico e fala inicial demonstraram, claramente, que existe efetiva continuidade entre as formas fonéticas encontradas nas vocalizações prelinguísticas infantis e as formas iniciais de fala (OLLER & STEFFANS, 1993; LOCKE, 1983; VIHMAN, FERGUSON & ELBERT, 1986; VIHMAN, MACKEN, MILLER, & SIMMONS, 1985). Esta continuidade ressalta a importância de considerar o balbucio canônico como a primeira etapa crucial na jornada da criança em direção ao domínio da fonologia da sua língua ambiente. Com poucas exceções, os padrões expressados no balbucio canônico correspondem

aos padrões encontrados nos sons e nas preferências silábicas das primeiras palavras (KERN, DAVIS & ZINK, 2010).

A habilidade para produzir alternâncias rítmicas com formato e propriedades de consoantes e de vogais antes que o uso de palavras tenha emergido é chamada de balbucio canônico. O balbucio produz no ouvinte a percepção de uma fala ritmada que simula a fala adulta, porém sem a atribuição de significados (DAVIS & MACNEILAGE, 1995; DOLATA, DAVIS, & MACNEILAGE, 2008; OLLER, 2000). Estas □ sílabas □ rítmicas formadas de consoantes e vogais, de acordo com estudos realizados em diversas línguas, emergem normalmente por volta dos 7-8 meses em crianças com desenvolvimento normal (e.g. KERN & DAVIS, 2009; LEE, DAVIS & MACNEILAGE 2009). Em estágios anteriores de desenvolvimento, as vocalizações da criança ainda não exibem propriedades silábico-rítmicas e incluem propriedades consonantais e vocálicas isoladas que podem, contudo, soar ao ouvinte como vocalizações silábico-rítmicas. Uma grande variedade de outros sons, como guinchos e gritos agudos, que não se assemelham a sons da fala também pode ser encontrada (vide OLLER, 2000, para uma revisão a respeito).

O estudo do balbucio canônico é importante para a prática clínica. Em grande número de populações clínicas, já foi demonstrado que o início tardio do balbucio canônico ou o balbucio atípico podem servir como preditores válidos de distúrbio ou atraso fonológico subsequente. Oller, Eilers, Neal e Schwartz (1999) demonstraram que bebês com atraso no balbucio canônico tiveram vocabulários produtivos menores aos 18, 24 e 30 meses do que bebês em um grupo de controle. Demonstrou-se, também, que o balbucio e as primeiras palavras em crianças com síndrome de Down apareceram mais tarde do que em crianças com desenvolvimento típico (COBO-LEWIS et al., 1996). Os falantes tardios são crianças que não

começaram a usar suas vocalizações para se comunicar no mesmo período de tempo que as crianças com desenvolvimento típico, de 12 aos 18 meses. Seu balbucio prelinguístico foi descrito como formado por um repertório fonético restrito e por estruturas silábicas simples (e.g., FASOLO, MAJORANO & D'ODORICO, 2007). Crianças com fissura palatal reparada têm diferenças estruturais iniciais relacionadas à presença de configuração aberta entre as cavidades oral e nasal. Estas crianças foram descritas produzindo padrões de vocalização diferentes dos de crianças desenvolvendo tipicamente (DT). O balbucio canônico é descrito como menos frequente e seu repertório fonético e suas combinações silábicas são mais reduzidas (SALAS, PROVANCE, KUEHN, MARSH, 2003; SCHERER, WILLIAMS & PROCTOR-WILLIAMS, 2008). Crianças com comprometimento auditivo são agora identificadas ao nascer com vários graus diferenciados de perda auditiva e recebem amplificação através de aparelhos durante o primeiro ano de vida (VONHAPSBURG, DAVIS & MACNEILAGE, 2009; WARNER-CZYZ, DAVIS & MACNEILAGE, 2010). Algumas dessas crianças podem não começar a produzir as sílabas rítmicas características do balbucio se o seu acesso auditivo não for suficiente para acionar o início das sílabas ritmicamente organizadas, necessárias ao *output* vocal. Esta falta de desenvolvimento do balbucio canônico em bebês com comprometimento auditivo pode auxiliar na decisão de encaminhamento para o implante coclear. Estudos recentes começam a demonstrar que crianças pequenas diagnosticadas com autismo produzem tanto vocalizações em geral bem como vocalizações contendo consoantes com frequência mais baixa do que crianças com desenvolvimento normal (e.g., PLUMB, 2009). Esta evidência de diferenças iniciais em termos do desenvolvimento da fala pode auxiliar no diagnóstico e tratamento precoce do autismo.

Com base na informação fornecida por um grande número de populações com quadros atípicos cronologicamente mais novas que têm chegado para avaliação clínica, a utilidade do início do balbucio estabelece-se como um marcador comportamental de importância decisiva para a avaliação do progresso em relação ao uso do sistema vocal de comunicação. Por conta de sua emergência aos 7-8 meses em crianças com desenvolvimento normal ser tão confiável, o balbucio canônico pode ser usado como um marcador inicial de desenvolvimento, mesmo antes do início seguro da linguagem com as primeiras palavras. Mais importante ainda é o fato de poder ser utilizado em situações clínicas onde crianças pequenas não são capazes de se submeterem a uma testagem estruturada por razões de ordem cognitiva ou social. É também um comportamento amplamente reconhecível por parte dos pais, que podem fornecer ao terapeuta relatos suplementares sobre os ambientes que envolvem a criança fora da situação clínica (OLLER, EILERS & BASINGER, 2001).

Protocolos de intervenção que venham a ser construídos devem incluir o objetivo de incorporar a produção de sílabas rítmicas como um precursor para o desenvolvimento de correspondências sonoras dotadas de significado. Idealmente, estas crianças pequenas terão múltiplas oportunidades interativas por dia que auxiliarão a entender a necessidade e a importância de usar seus sistemas vocais para conseguir o que querem ou precisam. Mesmo sendo a maturação fonológica movida pela maturação física, ela é igualmente facilitada pelas capacidades sociais e cognitivas da criança. Em crianças que são cronologicamente ou evolutivamente desprovidas da produção consistente de sílabas rítmicas semelhantes à fala, avaliação incorporada e protocolos de intervenção em contextos de comunicação natural são cruciais para fornecer apoio para otimizar sua capacidade fonológica no contexto de suas habilidades lingüísticas gerais.

Estas considerações aplicam-se a etiologias diferenciadas com base nos sistemas perceptual, cognitivo ou produtivo. Da mesma forma que o balbucio canônico funciona como um marcador clínico observável, é um alvo conseqüente para a intervenção com crianças pequenas que podem não estar preparadas para uma prática de exercícios estruturados. No caso de crianças com perdas auditivas e com fissuras palatais - que necessitarão da intervenção de outros profissionais como audiologistas e cirurgiões, o marco do balbucio canônico pode servir como um sinalizador comportamental clínico para a remediação após a intervenção por outros profissionais.

Padrões de produção no balbucio canônico

A fim de utilizar o balbucio canônico como um marcador clínico, é importante para o terapeuta entender o que a literatura disponível sobre este período de desenvolvimento diz a respeito das características fonológicas do balbucio canônico. As pesquisas disponíveis mostram grandes semelhanças em termos de preferências de som e de tipos de enunciado no balbucio canônico em diferentes comunidades lingüísticas documentadas. Estas semelhanças indicam que, na segunda metade do primeiro ano de vida, espera-se que crianças pequenas produzam padrões sonoros de balbucio canônico altamente semelhantes, a despeito da diversidade de padrões sonoros da língua alvo que estejam adquirindo. Assim, os padrões sonoros iniciais refletem muito mais as características de maturação de seu sistema produtivo do que o aprendizado de características sonoras precisas de sua comunidade lingüística (DAVIS & KERN, no prelo). O balbucio canônico em crianças aprendendo o Mandarim não é tão diferente daquele utilizado por crianças da mesma idade aprendendo o Português Brasileiro.

Padrões consonantais

Os modos de articulação oclusivo, nasal e *glide* foram reportados ocorrendo com maior frequência nas línguas estudadas (Inglês: DAVIS & MACNEILAGE, 1995; Quichua: GILDERSLEEVE-NEUMANN & DAVIS, 1998; Coreano: LEE, et.al., 2009; Sueco: ROUG, LANDBERG & LUNDBERG, 1989). Os pontos de articulação coronal e labial têm sido mais recorrentes, poucas dorsais têm sido encontradas. (LOCKE, 1983; STOEL-GAMMON, 1985). O relato de Kern and Davis (2009) sobre o amplo estudo longitudinal de crianças holandesas, romenas, turcas, árabes tunisianas e francesas no período do balbucio canônico indica a predominância do modo de articulação oclusivo oral e do ponto coronal seguido pelo labial. Em termos do ponto de articulação, contudo, as crianças francesas produziram mais labiais e as árabes tunisianas produziram grande quantidade do som [h] quando comparadas com os outros grupos de crianças. Portanto, embora as crianças fossem bastante semelhantes, algumas diferenças em termos de especificidades lingüísticas foram encontradas.

Padrões Vocálicos

As vogais pertencentes ao quadrante mais baixo do lado esquerdo do espaço vocálico (i.e. médias e baixas, anteriores e centrais) foram as mais observadas (BICKLEY, 1983; BUHR, 1980; KENT & BAUER, 1985; DAVIS & MACNEILAGE, 1995; STOEL-GAMMON & HARRINGTON, 1990). Kern and Davis (2009) também confirmaram que vogais médias e baixas, anteriores e centrais somam 66% das vogais produzidas por crianças em relação aos ambientes lingüísticos estudados do holandês, romeno, turco, árabe tunisiano

e francês. Todos os outros tipos de vogais ocorreram em baixas frequências em todos os grupos lingüísticos.

Tendências Seriais

Intra-silábicas

O fenômeno de ordenação serial é uma das propriedades mais distintivamente marcadas nas línguas naturais em termos da produção de fala (MADDIESON, 1984). Em um enunciado típico, as consoantes e vogais nunca aparecem isoladamente, são produzidas em série. Padrões intra-silábicos e extra-silábicos tanto em termos consonantais como vocálicos acabam fornecendo contexto para a emergência de complexidade na estrutura dos enunciados que já começam a espelhar os alvos da língua ambiente.

Três padrões preferenciais de co-ocorrência intra-silábica foram reportados nos estudos sobre as propriedades seriais: consoantes coronais (oclusão com a ponta da língua) com vogais anteriores (e.g. “**di**”), dorsais (oclusão com o dorso da língua) com vogais posteriores (e.g., “**ku**”), e labiais (oclusão labial) com vogais centrais (e.g., “**ba**”). Estes padrões seriais amplamente observados são postulados pela abordagem teórica do Molde-Conteúdo (MACNEIL-LAGE & DAVIS, 1990). A hipótese do Molde-Conteúdo propõe que a língua não se move independentemente da mandíbula dentro da estrutura da sílaba, mas permanece na mesma posição durante a oclusão consonantal e a porção aberta ou vocálica do ciclo rítmico. As características consonantais e vocálicas intra-silábicas baseiam-se neste ciclo mandibular rítmico fechado/aberto/fechado sem que haja movimento independente da mandíbula. As evidências para estes padrões rítmicos da mandíbula têm sido encontradas em

análises de crianças adquirindo o inglês (DAVIS & MACNEILAGE, 1995), em bebês franceses, suecos e japoneses da base de dados infantis de Stanford (DAVIS & MACNEILAGE, 2000), crianças adquirindo o português brasileiro (TEIXEIRA & DAVIS, 2002), bebês aprendendo o Quichua (GILDERSLEEVE-NEUMANN, DAVIS & MACNEILAGE, no prelo) e o Coreano (LEE et al., 2009). Alguns contra-exemplos para estas tendências de co-ocorrência de CV foram reportados na literatura (BOYSSON-BARDIES, 1993; CHEN & KENT, 2005; OLLER & STEFFANS, 1993; TYLER & LANGSDALE, 1996; VIHMAN, 1992). Kern and Davis (2009) encontraram estas associações previsíveis de CV em 4 das 5 línguas analisadas: as crianças holandesas foram a exceção ao padrão geral observado nas outras cinco línguas. Assim sendo, os padrões de ocorrência de CV parecem predominar nos inventários de produção, embora não possam ser considerados universais.

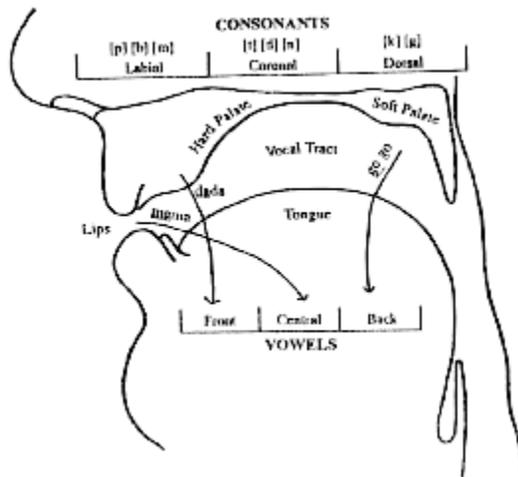


Fig. 1: Padrões intra-silábicos

Fonte: Davis & MacNeilage (2000).

Padrões Extra-silábicos

Os padrões de vocalizações que atravessam a fronteira da sílaba também se mostram relevantes ao considerar-se a emergência da complexidade vocal. Nas línguas, a maior parte das palavras contem consoantes e vogais variadas nas estruturas silábicas, sendo a reduplicação ou a repetição da mesma sílaba bastante infrequente. (MADDIESON, 1984). Contrariando esta tendência, dois tipos de balbucio canônico em crianças prelinguísticas foram descritos: o reduplicado e o variegado. O de sílabas reduplicadas ou repetidas (e.g., “baba”) equivale a metade ou mais de todos os padrões de balbucio encontrados (DAVIS & MACNEILAGE, 1995). Nas formas variegadas, as crianças mudam a vogal e/ou a consoante das duas sílabas em sucessão (e.g., “babi” or “bada”). Diversos estudos têm encontrado o uso concorrente de reduplicação e variação durante o balbucio (MITCHELL & KENT, 1990; SMITH, BROWN-SWEENEY & STOEL-GAMMON, 1989). No balbucio variegado, existem mais mudanças de modo do que de ponto para as consoantes (DAVIS & MACNEILAGE, 1995, DAVIS ET AL., 2002) e mais mudanças de altura do que de avanço/recuo para as vogais (DAVIS & MACNEILAGE, 1995). A preferência de mudanças de modo para consoantes e de altura para as vogais é coerente com a hipótese do Molde/Conteúdo (MACNEILAGE & DAVIS, 1990).

A análise de cinco línguas realizada por Kern and Davis (2009) confirma a postulação de co-ocorrência de reduplicação e variação. Enquanto tanto a reduplicação como a variação ocorriam, as crianças preferiam repetir a mesma sílaba dentro do enunciado do que variegar ou produzir diferentes consoantes e/ou vogais. Em enunciados variegados, as crianças variegavam mais em relação à altura das vogais do que em relação à dimensão avanço/recuo. Em relação às consoantes, a variação de modo superou a de ponto.

Ambas as tendências indicam que, dentro dos enunciados, existe predominância da variação de mandíbula fechada-aberta em relação a variação de movimento da língua.

Conclusões

A importância da identificação e intervenção precoces já foi estabelecida através da pesquisa com diferentes populações do ponto de vista clínico. Estas crianças em situação clínica necessitam de intervenção para superar os efeitos das diferenças iniciais encontradas em seu perfil comunicativo aquisicional, a fim de que possam atingir patamares adequados a suas idades em uma variedade de domínios associados ao uso apropriado de uma fala inteligível (WHO, 2007). O sistema de saúde e bem estar social da Organização Mundial de Saúde tem apoiado, ao longo dos anos e em diferentes disciplinas, uma estrutura diversificada para a intervenção baseada na preponderância de evidências oriundas de pesquisas que compartilham a visão de que as capacidades da fala e da linguagem são adquiridas como um processo que inclui aprender a estabelecer formas de expressão que auxiliem a transmitir intenções aos possíveis interlocutores no processo comunicativo.

A relevância de considerar o balbúcio canônico como marco prelinguístico vocal foi uma conquista estabelecida através de um grande número de estudos sobre diferentes tipos de populações clínicas em que a identificação precoce torna-se decisiva para atingir a otimização de resultados em relação ao desenvolvimento da linguagem e da fala. Para o terapeuta envolvido no diálogo constante com famílias de crianças pequenas necessitadas de intervenção, o conhecimento sobre o desenvolvimento típico e dos marcos aquisicionais da fala permite a avaliação permanente do desenvolvimento do sujeito em observação durante o processo terapêutico. Além

disso, possibilitar aos pais entenderem como o desenvolvimento de seu filho se encaixa dentro das expectativas relativas a sua idade cronológica permite abrir um canal de comunicação para o acompanhamento conjunto do progresso do tratamento.

Em síntese, o conhecimento sobre os marcos prelinguísticos vocais iniciais como indicadores de valor clínico avaliativo e intervencionista representa uma importante ferramenta para o clínico no sentido de poder intervir de forma efetiva precocemente.

Este conhecimento deveria ser inserido como um componente necessário na formação do terapeuta, como uma forma de garantir às crianças avaliação e tratamento precoces.

Referências

- BICKLEY, C. *Acoustic evidence for phonological development of vowels in young infants*. Paper presented at the 10th Congress of Phonetic Sciences, Utrecht.
- BUHR, R. D. (1980). The emergence of vowels in an infant. *Journal of Speech and Hearing Research*, 12, 73-94, 1983.
- CHEN, L-M. & Kent, R. J. Consonant–vowel co-occurrence patterns in Mandarin-learning infants. *Journal of Child Language*, 32, 507–534, 2005.
- COBO-LEWIS, A. B., OLLER, D. K., LYNCH, M. P., LEVINE, S. L. Relations of motor and vocal milestones in typically developing infants and infants with Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*. March (5), 456-467, 1996.
- DAVIS, B. L., & MACNEILAGE, P. F. The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1199-1211, 1995.
- DAVIS, B.L. & KERN, S. A Complexity Theory Account of Canonical Babbling in Young Children in MCLEOD, S. & GOLDSTEIN, B.

(Eds.), *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children*, Multilingual Matters Publishers, 2011 (in press).

DAVIS, B. L., & MACNEILAGE, P. F. An embodiment perspective on the acquisition of speech perception. *Phonetica*, 57(Special Issue), 229-241, 2000.

DAVIS, B. L., MACNEILAGE, P. F., & MATYEAR, C. L. Acquisition of serial complexity in speech production: a comparison of phonetic and phonological approaches to first word production. *Phonetica*, 59, 75-107, 2002.

DE BOYSSON-BARDIES, B., VIHMAN, M. M., ROUG-HELLICHIUS, L., DURAND, C., LANDBERG, I., & ARAO, F. Evidence of infant selection from target language: A cross linguistic phonetic study. In C. A. FERGUSON & L. MENN & C. STOEL-GAMMON (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications* (pp. 369-392). Monkton, MD: York Press, 1992.

DE BOYSSON-BARDIES, B. Ontogeny of language-specific syllabic production. In B. DE BOYSSON-BARDIES & S. DE SCHOEN & P. JUSCZYK & P. F. MACNEILAGE & J. MORTON (Eds.), *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life* (pp. 353-363). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1993.

DOLATA, J. K., DAVIS, B. L. & MACNEILAGE, P. F. Characteristics of the rhythmic organization of babbling: Implications for an amodal linguistic rhythm. *Infant Behavior and Development*, 31, 422-431, 2008.

FASOLO, M., MAJORANO, M., & D'ODORICO, L. Babbling and first words in children with slow expressive development. *Clinical Linguistics and Phonetics*, (2), 83-94, 2007.

GILDERSLEEVE-NEUMANN, C., DAVIS, B. L., & MACNEILAGE, P.F. Serial Trends in Acquisition of Quichua. *Applied Psycholinguistics* (in press).

JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton, 1941.

KENT, R. D., & BAUER, H. R. Vocalizations of one-year olds. *Journal of Child Language*, 12, 491-526, 1985.

KERN, S. & DAVIS, B. L. Emergent complexity in early vocal acquisition: Cross-linguistic comparisons of canonical babbling. In CHITORAN, I., COUPÉ, C., MARSICO, E. PELLEGRINO, F. (Eds.). *Approaches to phonological complexity*, (pp. 353-376). Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

KERN, S., DAVIS, B. & ZINK, I. From babbling to first words in four languages: Common trends, cross language and individual differences. In J.M HOMBERT & F. D'ERRICO (Eds.), *Becoming eloquent*, (pp. 205-232). Cambridge, UK: John Benjamins Publishers, 2010.

LEE, S., DAVIS, B. L. & MACNEILAGE, P.F. Universal production patterns and ambient language influences in babbling: A Cross-linguistic Study of Korean- and English-learning Infants. *Journal of Child Language*, 35, 591-617, 2009.

LEVITT, A. G., & UTMAN, J. G. A. From babbling towards the sound systems of English and French: A longitudinal case study. *Journal of Child Language*, 19, 19-49, 1992.

LOCKE, J. L. *Phonological acquisition and change*. New York, NY: Academic Press, 1983.

MACNEILAGE, P. F., & DAVIS, B. L. Acquisition of speech production: Frames, then content. In M. JEANNEROD (Ed.), *Attention and performance XIII: Motor representation and control* Lawrence Erlbaum, 453-476, 1990.

MADDIESON, I. *Pattern of Sounds*. Cambridge, 1984.

OLLER, D. K., EILERS, R. E., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A. B. Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24(2), 407-425, 1997.

OLLER, D. K., EILERS, R. E., NEAL, A. R., & SCHWARTZ, H. K. Precursors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 32, 223-245, 1999.

OLLER, D. K., EILERS, R.E. & BASINGER, D. Intuitive identification of infant vocal sounds by parents. *Developmental Science*, 4(1), 49-60, 2001.

OLLER, D. K. *The emergence of the speech capacity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

OLLER, D. K., & STEFFANS, M. L. Syllables and segments in infant vocalizations and young child speech. In M. YAVAŞ (Ed.), *First and second language phonology* (pp. 45-62). San Diego, CA: Singular Publishing, 1993.

PLUMB, A. *Vocalizations of children with autism spectrum disorders late in the second year of life*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, 2009.

ROUG, L., LANDBURG, I., & LUNDBURG, L. Phonetic development in early infancy: A study of four Swedish infants during the first eighteen months of life. *Journal of Child Language*, 17, 19-40, 1989.

SALAS-PROVANCE, M.B., KUEHN, D.P., & MARSH, J.L. Phonetic repertoire and syllable characteristics of 15-month-old babies with cleft palate. *Journal of Phonetics*, 31, 23-38, 2003.

SCHERER, N.J., WILLIAMS, A.L. & PROCTOR-WILLIAMS, K. Early and later vocalization skills in children with and without cleft palate. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72, 827-840, 2008a.

SMITH, B.L., BROWN-SWEENEY, S., STOEL-GAMMON, C. A quantitative analysis of reduplicated and variegated babbling. *First Language*, 17, 147-153, 1989.

STOEL-GAMMON, C. Phonetic inventories 15-24 months: A longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 505-512, 1985.

STOEL-GAMMON, C., & HARRINGTON, P. Vowel systems of normally developing and phonologically disordered infants. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 4, 145-160, 1990.

TEIXEIRA, E. R., & DAVIS, B. L. Early sound patterns in the speech of two Brazilian Portuguese speakers. *Language and Speech*, 45(2), 179-204, 2002.

TYLER, A. A., & LANGSDALE, T. E. Consonant-vowel interaction in early phonological development. *First Language*, 16, 159-191, 1996.

VIHMAN, M. M., MACKEN, M. A., MILLER, R., SIMMONS, H., & MILLER, J. From babbling to speech: a re-assessment to the continuity issue. *Language*, 61, 397-445, 1985.

VIHMAN, M. M., FERGUSON, C. A., & ELBERT, M. F. Phonological development from babbling to speech: Common tendencies and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 7, 3-40, 1986).

VIHMAN, M. M. Early syllables and the construction of phonology. In C. A. Ferguson & L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. (pp. 393-422). Monkton, MD: York Press, 1992.

von HAPSBURG, D., DAVIS, B.L. & MACNEILAGE, P.F. Frame Dominance in Infants with Hearing Loss, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51,306-320, 2008.

WARNER-CZYZ, A, DAVIS, B.L. & MACNEILAGE, P.F. The emergence of serial accuracy in young cochlear implant recipients. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53: 2-17, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *International classification of functioning, disability, and health: Children and youth version*. Geneva, Switzerland, 2007.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Applications of prelinguistic vocal milestones to clinical assessment and intervention in developmental speech disorders

Aplicação de patamares prelinguísticos vocais para a avaliação e intervenção nos distúrbios lingüísticos de desenvolvimento

Barbara L. Davis

Houston Harte Centennial Professor of Communication, The University of Texas at Austin, Austin, Texas USA

Resumo: Devido ao fato de algumas crianças diagnosticadas com desvio ou atraso de fala virem para a avaliação e intervenção sem um sistema funcional para conectar sons e significados a fim de produzir comunicação oral inteligível, o conhecimento sobre o curso de aquisição da linguagem fornece os fundamentos essenciais para a tomada de decisão em relação a avaliação e intervenção - baseadas em um *modelo de discrepância*: expectativas em relação a idade cronológica e padrões de fala observados na avaliação clínica, rotulados de *capacidades etárias de aquisição* da criança. Neste sentido, a fim de utilizar o balbucio canônico como um marcador

clínico, é necessário considerar as características fonológicas deste período aquisicional. Pesquisas têm documentado semelhanças consideráveis em relação a preferências na produção de sons e tipos de enunciados no balbucio canônico em diversas línguas. Estas preferências relacionam-se a produção de padrões consonantais e vocálicos, e tendências de ocorrências intra-silábicas e extra-silábicas. Assim, o conhecimento do clínico sobre os patamares de desenvolvimento prelinguístico inicial como marcadores para a avaliação e intervenção clínicas é um importante instrumento de intervenção precoce. A fim de garantir a avaliação e intervenção precoces, este conhecimento deveria ser considerado como componente necessário na formação clínica de fonoaudiólogos.

Palavras-chave: patamares vocais prelinguísticos; avaliação e intervenção clínicas; distúrbios lingüísticos de desenvolvimento.

Abstract: Given the fact that some children diagnosed with speech delay or disorder come into the assessment and intervention process without a functional system to connect sounds and meanings for intelligible oral communication, knowledge of the typical course of speech acquisition provides essential background for decision making in assessment and intervention, which are based on a *discrepancy model*: between chronological age expectations and speech patterns observed in clinical evaluation, labeled as the child's *acquisition age* capacities. In this respect, in order to use canonical babbling as a clinical marker it is necessary to consider its phonological characteristics. Available research shows strong similarities in sound and utterance type preferences in canonical babbling across different language communities that have been documented. These preferences concern the production of consonant and vowel patterns, within syllable and across syllable trends. Hence, the clinician's knowledge of early prelinguistic vocal development milestones as a marker for clinical assessment and intervention is an important tool for effective early intervention. It should be considered as a necessary aspect of the package of clinical education so that clinicians can assess and treat children as early possible.

Keywords: Prelinguistic Vocal Milestones; Clinical Assessment and Intervention; Developmental Speech Disorders.

Introduction

Knowledge of the typical course of speech acquisition constitutes a powerful clinical tool. It provides one essential background for decision making in assessment and intervention with children diagnosed with speech delay or disorder. Use of information about the typical course of speech development in clinical decision making relies on the clinician's decision that there is a difference between speech behaviors typically observed at the child's *chronological age* and behaviors that are observed in the clinical evaluation process. Evaluation and determination that there is a difference that requires clinical intervention is, accordingly, based on a *discrepancy model*. The discrepancy is between chronological age expectations and speech patterns observed in clinical evaluation, labeled as the child's *acquisition age* capacities. If behaviors observed during evaluation are not those expected at the child's chronological age, the clinician determines that a *chronological-acquisition mismatch* is present. Based on this determination regarding core sound system properties, the clinician can make a decision if intervention is warranted for the child.

Some children come into the assessment intervention process without a functional system to connect sounds and meanings for intelligible oral communication. They may be making sounds but not connecting them to words. The sounds may be isolated consonants and vowels or other sound types that are not speech-like such as squeals or raspberries. In that case the clinician must assess the types of sound qualities that the child is capable of producing. The-

re may also be children who show the ability to produce rhythmic syllable-like output that forms the foundation of speech patterns but not to connect these rhythmic syllables that they can produce to words that are intelligible to others.

Importance of Prelinguistic Development to Clinical Practice

But why consider the status of prelinguistic development when children need to develop phonological capacities to produce language forms? It is important in considering this issue to look at the history of theories on how speech is acquired. Roman Jakobson's assertion (1941) was that there was no relation between babbling and early speech forms. In response to this early assertion based on no data on young children, longitudinal data-based investigations of the transition from canonical babbling to speech have strongly established that there is continuity between phonetic forms in child pre-linguistic vocalizations and earliest speech forms (OLLER & STEFFANS, 1993; LOCKE, 1983; VIHMAN, FERGUSON & ELBERT, 1986; VIHMAN, MACKEN, MILLER, & SIMMONS, 1985). This continuity supports the importance of considering canonical babbling as a crucial first step in the young child's journey toward mastery of ambient language phonology. With few exceptions, output patterns in canonical babbling correspond to output patterns in first words in sound and syllable type preferences (KERN, DAVIS & ZINK, 2010).

The ability to produce rhythmic speech like alternations between consonant and vowel-like properties before word use emerges is termed canonical babbling. Babbling produces a percept in listeners of rhythmic speech that simulates adult output without conveying meaning (DAVIS & MACNEILAGE, 1995; DOLATA,

DAVIS, & MACNEILAGE, 2008; OLLER, 2000). These rhythmic consonant and vowel “syllables” emerge typically at around 7-8 months in children who are developing typically based on studies of a variety of languages (e.g. KERN & DAVIS, 2009; LEE, DAVIS & MACNEILAGE 2009). In previous stages of development, infant vocalizations do not exhibit rhythmic syllable-like properties and may include isolated consonant and vowel like properties that sound to listeners like rhythmic syllabic vocalizations. A variety of other types of non-speech-like sounds such as squeals or shrieks may also be observed (see OLLER, 2000, for a review).

Studying canonical babbling is important to considerations of clinical practice. In a number of clinical populations, it has been shown that late onset of canonical babbling or atypical babbling may serve as a valid predictor of subsequent speech sound disorder or delay. Oller, Eilers, Neal and Schwartz (1999) showed that infants with delayed canonical babbling had smaller production vocabularies at 18, 24 and 30 months than infants in a control group. Babbling and first words in children with Down syndrome has been shown to emerge later than in children with typical development (COBO-LEWIS et al., 1996). Late-talkers are children who do not begin using vocalization to communicate within the time frame expected for typically developing children of 12-18 months. Their pre-linguistic babbling has been described as being composed of a restricted phonetic repertoire and simple syllabic structures (e.g., FASOLO, MAJORANO & D’ODORICO, 2007). Children with repaired cleft palate have early structural differences related to the presence an open configuration between the oral and nasal cavities. These children have been described as producing different vocalization patterns than typically developing (TD) children. Canonical babbling is described as less frequent and their phonetic repertoire and syllable combinations are smaller (SALAS,

PROVANCE, KUEHN, MARSH, 2003; SCHERER, WILLIAMS & PROCTOR-WILLIAMS, 2008). Hearing impaired children are now often identified at birth with varying degrees of hearing loss and receive amplification through hearing instruments in the first year of life. (VONHAPSBURG, DAVIS & MACNEILAGE, 2009; WARNER-CZYZ, DAVIS & MACNEILAGE, 2010). Some of these children may not begin to produce the rhythmic syllables characteristic of babbling if their auditory access is not sufficient to trigger onset of rhythmically organized syllables in vocal output. This lack of development of canonical babbling in young hearing impaired children may help in decisions about cochlear implantation in these young children who have not made adequate progress in vocal development to begin producing rhythmic vocal syllables. Recent studies have begun to show that young children diagnosed with autism produce both a lower frequency of vocalizations overall and a lower number of vocalizations containing consonants than children who are developing typically. (e. g., PLUMB, 2009). This early evidence of differences in vocal development may aid in early diagnosis and treatment for autism.

Based on information about a number of chronologically younger clinical populations often seen for evaluation by clinicians, the utility of canonical babbling onset has been established as a behavioral marker of seminal importance in evaluating progress toward use of the vocal system for communication. Because it is so reliable in emergence at 7-8 months in children developing typically, it can be employed as a marker early in development, even before reliable onset of word based language. Importantly, it can be observed in clinical settings with young children who may not be able to comply with structured testing for cognitive or social developmental reasons. It is also a behavior that is widely recognized by parents who can supplement the clinician's observations in a clinical setting

with parent reports on behavior of the child in settings outside the clinic (OLLER, EILERS & BASINGER, 2001).

Subsequent intervention protocols will include the goal of instantiating rhythmic syllable production as a precursor to developing intelligible sound meaning correspondences. Ideally, these young children will have multiple interactive opportunities per day that will help them to understand the need and importance of using their vocal systems to get what they want and need. While phonological acquisition is driven by physical maturation, but equally importantly it is facilitated by the social and cognitive capacities of the child. In chronologically or developmentally young children who cannot consistently produce rhythmic speech-like syllables, embedding assessment and intervention protocols in natural communication contexts is crucial to provide the support to optimize their phonological capacities in the context of their general language abilities. These types of considerations cut across etiological categories as diverse as perceptual, cognitive, or production system based. In the same way that canonical babbling is an observable clinical marker in assessment, it is a logical target for intervention with young children who may not be ready for structured drill practice. In the case of children with hearing impairment or cleft palate who will need intervention from other types of professionals including audiologists or surgeons, the canonical babbling milestone can serve as a clinical behavioral marker for clinical remediation after intervention by other professionals.

Production Patterns in Canonical Babbling

In order to use canonical babbling as a clinical marker, it is important for the clinician to understand what does the available literature targeting this period of development tells us about

the phonological characteristics of canonical babbling. Available research shows strong similarities in sound and utterance type preferences in canonical babbling across different language communities that have been documented. These similarities indicate that in the second half of the first year of life, young children may be expected to produce sound patterns in canonical babbling that are highly similar, regardless of the diversity of sound patterns in the target language they are learning. Thus, early sound patterns reflect mostly the characteristics of children's production system maturation rather than early learning of precise sound characteristics of their own language community (DAVIS & KERN, in press). Canonical babbling in children learning Mandarin may not sound so different from children learning Brazilian-Portuguese at this early developmental period.

Consonant Patterns

Stop, nasal and glide manner of articulation have been most frequently reported across languages (English: DAVIS & MACNEILAGE, 1995; Quichua: GILDERSLEEVE-NEUMANN & DAVIS, 1998; Korean: LEE, ET.AL., 2009; Swedish: ROUG, LANDBERG & LUNDBERG, 1989). Coronals and labial place of articulation is described, few dorsals are noted (LOCKE, 1983; STOEL-GAMMON, 1985). Kern and Davis' (2009) recent report on a large scale longitudinal study of Dutch, Romanian, Turkish, Tunisian Arabic and French children during canonical babbling indicated predominance of oral stop manner of articulation and coronal followed by labial place of articulation. For place of articulation, however, French children produced more labials and French and Tunisian Arabic learning children produced a large proportion of the [h] phoneme in contrast to the other language groups. Thus, although the children

were largely similar, some cross-language differences were found by language group.

Vowel Patterns

Vowels from the lower left quadrant of the vowel space (i.e., mid and low, front and central vowels) have most often been observed (BICKLEY, 1983; BUHR, 1980; KENT & BAUER, 1985; DAVIS & MACNEILAGE, 1995; STOEL-GAMMON & HARRINGTON, 1990). Kern and Davis (2009) also confirmed that mid and low, front and central vowels account overall for 66% of all vowels produced by children in the Dutch, Romanian, Turkish, Tunisian Arabic and French language environments studied. All other vowel types occurred at low frequencies in any language group.

Serial Trends

Within Syllables

The phenomenon of serial ordering is one of the most distinctive properties of speech production in languages (MADDIESON, 1984). In a typical utterance, consonants and vowels never appear in isolation but are produced serially. Within and across syllable patterns for consonants and vowels, syllable provide a site for considering emergence of complexity in utterance structures relative to ambient language targets.

Three preferred within-syllable co-occurrence patterns have been reported in studies of serial properties: coronal (tongue tip closure) consonants with front vowels (e.g., “**di**”), dorsal (tongue back closure) consonants with back vowels (e.g., “**ku**”), and labial

(lip closure) consonants with central vowels (e.g., “**ba**”). These widely observed serial patterns are predicted by the Frame-Content hypothesis (MACNEILAGE & DAVIS, 1990). The Frame-Content hypothesis proposes that the tongue does not move independently of the jaw within syllables, but remains in the same position for the consonant closure and the open or vowel portions of rhythmic cycles. Within syllable consonant-vowel characteristics are based on these rhythmic jaw close open close cycles without independent movement of articulators independent of the jaw. Evidence for these serial patterns have also been found in analyses of English learning children (DAVIS & MACNEILAGE, 1995), French, Swedish and Japanese infants from the Stanford Child Language database (DAVIS & MACNEILAGE, 2000), Brazilian-Portuguese learning children (TEIXEIRA & DAVIS, 2002), infants acquiring Quichua (GILDERSLEEVE-NEUMANN, DAVIS & MACNEILAGE, in press) and Korean-learning infants (LEE et al., 2009). Some counterexamples to these CV co-occurrence trends have been reported (BOYSSON-BARDIES, 1993; CHEN & KENT, 2005; OLLER & STEFFANS, 1993; TYLER & LANGSDALE, 1996; VIHMAN, 1992). Kern and Davis (2009) found the predicted CV associations in 4 of the 5 languages analyzed, Dutch infants were the exception to the general pattern observed across the five languages. Thus, the patterns of CV occurrence appear to predominate in production inventories but are not universal.

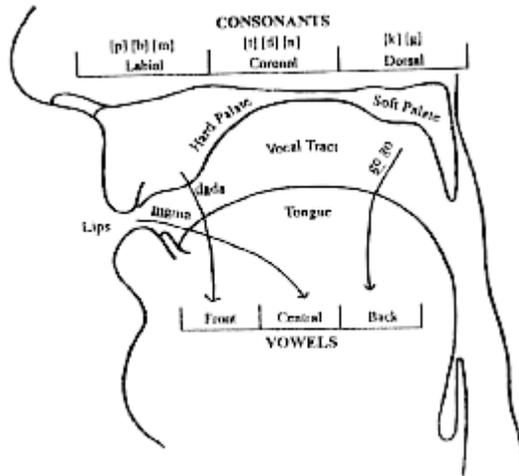


Fig. 1: Within-syllable Patterns

Source: Davis & MacNeilage (2000).

Across Syllables

Vocalization patterns across syllables are also of importance to considering emergence of vocal complexity. In languages, most words contain varied consonants and vowels across syllables; phonological reduplication, or repetition of the same syllable, is infrequent (MADDIESON, 1984). In contrast, two types of canonical babbling in pre-linguistic infants have been described: reduplicated and variegated. Reduplicated or repeated syllables (e.g., “baba”) account for half or more of all vocal patterns in babbling (DAVIS & MACNEILAGE, 1995). In variegated forms, infants change vowels and/or consonants in two successive syllables (e.g., “babi” or “bada”). Several studies have shown concurrent use of both reduplication and variegation during babbling (MITCHELL & KENT, 1990; SMITH, BROWN-SWEENEY & STOEL-GAMMON, 1989). In variegated babbling, more manner than place changes for con-

sonants (DAVIS & MACNEILAGE, 1995, DAVIS ET AL., 2002) and more height than front-back changes for vowels have been shown during babbling (DAVIS & MACNEILAGE, 1995). The preference for manner changes for consonants and height changes for vowels is consistent with the Frame-Content hypothesis (MACNEILAGE & DAVIS, 1990).

The Kern and Davis '(2009) analysis of five additional languages confirmed the prediction for co-occurrence of reduplication and variegation. While both reduplication and variegation occurred, infants preferred to repeat the same syllable within utterances more than variegate or produce different consonants and/or vowels. In variegated utterances, infants variegated more in the height than the front-back dimension for vowels. For consonants, manner exceeded place variegation. Both these tendencies indicate a predominance of jaw close-open variegation over tongue movement within utterances.

Conclusions

The importance of early identification and intervention has been established by research in a number of clinical populations. These young children need intervention to overcome the effects of early differences in their communication acquisition profiles so that they can achieve age appropriate function across a wide variety of domains that are tied to use of age appropriate intelligible speech (WHO, 2007). The World Health Organization framework for health and wellness supports a diverse framework for intervention based on the preponderance of research evidence over a number of years in widely diverse research disciplines that supports the view that speech and language capacities are acquired as a process that

includes learning to deploy speech forms to convey intentions to supportive communication partners.

The relevance of considering the prelinguistic vocal milestone of canonical babbling as a clinical marker has been established within a number of types of clinical populations where early identification is critical to optimal outcomes for speech and language development. For the clinician involved in ongoing dialogue with families of young children needing early intervention, knowledge of typical speech acquisition milestones enables ongoing assessment of client improvement during the process intervention. In addition, helping parents to understand how their child's development fits with expectations for her chronological age can support communication with parents about their child's progress.

Overall, the clinician's knowledge of early prelinguistic vocal development milestones as a marker for clinical assessment and intervention is an important tool for effective early intervention with young children. It should be considered as a necessary aspect of the package of clinical education so that clinicians can assess and treat children as early possible.

References

- BICKLEY, C. *Acoustic evidence for phonological development of vowels in young infants*. Paper presented at the 10th Congress of Phonetic Sciences, Utrecht.
- BUHR, R. D. (1980). The emergence of vowels in an infant. *Journal of Speech and Hearing Research*, 12, 73-94, 1983.
- CHEN, L-M. & Kent, R. J. Consonant-vowel co-occurrence patterns in Mandarin-learning infants. *Journal of Child Language*, 32, 507-534, 2005.

COBO-LEWIS, A. B., OLLER, D. K., LYNCH, M. P., LEVINE, S. L. Relations of motor and vocal milestones in typically developing infants and infants with Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*. March (5), 456-467, 1996.

DAVIS, B. L., & MACNEILAGE, P. F. The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1199-1211, 1995.

DAVIS, B.L. & KERN, S. A Complexity Theory Account of Canonical Babbling in Young Children in MCLEOD, S. & GOLDSTEIN, B. (Eds.), *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children*, Multilingual Matters Publishers, 2011 (in press).

DAVIS, B. L., & MACNEILAGE, P. F. An embodiment perspective on the acquisition of speech perception. *Phonetica*, 57(Special Issue), 229-241, 2000.

DAVIS, B. L., MACNEILAGE, P. F., & MATYEAR, C. L. Acquisition of serial complexity in speech production: a comparison of phonetic and phonological approaches to first word production. *Phonetica*, 59, 75-107, 2002.

DE BOYSSON-BARDIES, B., VIHMAN, M. M., ROUG-HELLICHIUS, L., DURAND, C., LANDBERG, I., & ARAO, F. Evidence of infant selection from target language: A cross linguistic phonetic study. In C. A. FERGUSON & L. MENN & C. STOEL-GAMMON (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications* (pp. 369-392). Monkton, MD: York Press, 1992.

DE BOYSSON-BARDIES, B. Ontogeny of language-specific syllabic production. In B. DE BOYSSON-BARDIES & S. DE SCHOEN & P. JUSZYK & P. F. MACNEILAGE & J. MORTON (Eds.), *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life* (pp. 353-363). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1993.

DOLATA, J. K., DAVIS, B. L. & MACNEILAGE, P. F. Characteristics of the rhythmic organization of babbling: Implications for an amodal linguistic rhythm. *Infant Behavior and Development*, 31, 422-431, 2008.

FASOLO, M., MAJORANO, M., & D'ODORICO, L. Babbling and first words in children with slow expressive development. *Clinical Linguistics and Phonetics*, (2), 83-94, 2007.

GILDERSLEEVE-NEUMANN, C., DAVIS, B. L., & MACNEILAGE, P.F. Serial Trends in Acquisition of Quichua. *Applied Psycholinguistics* (in press).

JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton, 1941.

KENT, R. D., & BAUER, H. R. Vocalizations of one-year olds. *Journal of Child Language*, 12, 491-526, 1985.

KERN, S. & DAVIS, B. L. Emergent complexity in early vocal acquisition: Cross-linguistic comparisons of canonical babbling. In CHITORAN, I., COUPÉ, C., MARSICO, E. PELLEGRINO, F. (Eds.). *Approaches to phonological complexity*, (pp. 353-376). Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

KERN, S., DAVIS, B. & ZINK, I. From babbling to first words in four languages: Common trends, cross language and individual differences. In J.M HOMBERT & F. D'ERRICO (Eds.), *Becoming eloquent*, (pp. 205-232). Cambridge, UK: John Benjamins Publishers, 2010.

LEE, S., DAVIS, B. L. & MACNEILAGE, P.F. Universal production patterns and ambient language influences in babbling: A Cross-linguistic Study of Korean- and English-learning Infants. *Journal of Child Language*, 35, 591-617, 2009.

LEVITT, A. G., & UTMAN, J. G. A. From babbling towards the sound systems of English and French: A longitudinal case study. *Journal of Child Language*, 19, 19-49, 1992.

LOCKE, J. L. *Phonological acquisition and change*. New York, NY: Academic Press, 1983.

MACNEILAGE, P. F., & DAVIS, B. L. Acquisition of speech production: Frames, then content. In M. JEANNEROD (Ed.), *Attention and performance XIII: Motor representation and control* Lawrence Erlbaum, 453-476, 1990.

MADDIESON, I. *Pattern of Sounds*. Cambridge, 1984.

OLLER, D. K., EILERS, R. E., Urbano, R., & Cobo-Lewis, A. B. Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24(2), 407-425, 1997.

OLLER, D. K., EILERS, R. E., NEAL, A. R., & SCHWARTZ, H. K. Precursors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 32, 223-245, 1999.

OLLER, D. K., EILERS, R.E. & BASINGER, D. Intuitive identification of infant vocal sounds by parents. *Developmental Science*, 4(1), 49-60, 2001.

OLLER, D. K. *The emergence of the speech capacity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

OLLER, D. K., & STEFFANS, M. L. Syllables and segments in infant vocalizations and young child speech. In M. YAVAŞ (Ed.), *First and second language phonology* (pp. 45-62). San Diego, CA: Singular Publishing, 1993.

PLUMB, A. *Vocalizations of children with autism spectrum disorders late in the second year of life*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, 2009.

ROUG, L., LANDBURG, I., & LUNDBURG, L. Phonetic development in early infancy: A study of four Swedish infants during the first eighteen months of life. *Journal of Child Language*, 17, 19-40, 1989.

SALAS-PROVANCE, M.B., KUEHN, D.P., & MARSH, J.L. Phonetic repertoire and syllable characteristics of 15-month-old babies with cleft palate. *Journal of Phonetics*, 31, 23-38, 2003.

SCHERER, N.J., WILLIAMS, A.L. & PROCTOR-WILLIAMS, K. Early and later vocalization skills in children with and without cleft palate. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72, 827-840, 2008a.

SMITH, B.L., BROWN-SWEENEY, S., STOEL-GAMMON, C. A quantitative analysis of reduplicated and variegated babbling. *First Language*, 17, 147-153, 1989.

- STOEL-GAMMON, C. Phonetic inventories 15-24 months: A longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 505-512, 1985.
- STOEL-GAMMON, C., & HARRINGTON, P. Vowel systems of normally developing and phonologically disordered infants. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 4, 145-160, 1990.
- TEIXEIRA, E. R., & DAVIS, B. L. Early sound patterns in the speech of two Brazilian Portuguese speakers. *Language and Speech*, 45(2), 179-204, 2002.
- TYLER, A. A., & LANGSDALE, T. E. Consonant-vowel interaction in early phonological development. *First Language*, 16, 159-191, 1996.
- VIHMAN, M. M., MACKEN, M. A., MILLER, R., SIMMONS, H., & MILLER, J. From babbling to speech: a re-assessment to the continuity issue. *Language*, 61, 397-445, 1985.
- VIHMAN, M. M., FERGUSON, C. A., & ELBERT, M. F. Phonological development from babbling to speech: Common tendencies and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 7, 3-40, 1986).
- VIHMAN, M. M. Early syllables and the construction of phonology. In C. A. Ferguson & L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. (pp. 393-422). Monkton, MD: York Press, 1992.
- von HAPSBURG, D., DAVIS, B.L. & MACNEILAGE, P.F. Frame Dominance in Infants with Hearing Loss, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51,306-320, 2008.
- WARNER-CZYZ, A, DAVIS, B.L. & MACNEILAGE, P.F. The emergence of serial accuracy in young cochlear implant recipients. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53: 2-17, 2010.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION *International classification of functioning, disability, and health: Children and youth version*. Geneva, Switzerland, 2007.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Marcadores prosódicos e descontinuidade na relação mãe-bebê no autismo

Prosodic markers and discontinuity in
mother-baby interaction in Autism

Severina Sílvia M. O. Ferreira

Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

Marígia Aguiar

Universidade Católica de Pernambuco; CNPq

Francisco Madeiro

Universidade Católica de Pernambuco

Resumo: Este trabalho discute os marcadores prosódicos da fala materna asseguradores do desencadeamento e manutenção do processo interativo mãe-bebê e sua relação no autismo. Os pressupostos utilizados dizem respeito à constatação de que mães das mais diversas culturas dirigem-se à criança pequena utilizando padrões prosódicos acentuados (“manhês”), convocando o bebê à interação. Invocado dialogicamente pela voz materna, carregada de marcadores prosódicos como as curvas entoacionais que conferem musicalidade à enunciação, a criança participa ativamente do processo interativo. As enunciações maternas, plenas de recursos prosódicos, atribuem significação às manifestações da criança, mas também

oferecem pistas sobre a intenção comunicativa do seu interlocutor (a mãe), favorecendo a estruturação de uma interação cujo sentido é construído conjuntamente passo a passo, com cada interlocutor emergindo como sujeito. Esta experiência precoce da criança vai favorecer a sua inserção na linguagem, cujo primeiro tempo se notabiliza pelo reconhecimento e apropriação dos padrões prosódicos percebidos. Nessa perspectiva, este trabalho objetiva (1) identificar os marcadores prosódicos da fala materna asseguradores do desencadeamento e manutenção do processo interativo mãe-bebê; (2) mostrar como esta experiência precoce da criança vai favorecer a sua inserção na linguagem; e, (3) com base nessas questões, indagar se a instalação de quadros patológicos como o autismo pode estar associada à ausência dessa experiência no início da vida.

Palavras-chave: oralidade, prosódia, autismo.

ABSTRACT: This paper discusses the prosodic features of motherese speech which are responsible in developing as well as maintaining the mother-infant interactive process and its relation to autism. The discussion is supported on the basis that mothers of distinct cultures address themselves to infants by means of marked prosodic patterns (motherese) to invite the infants to interact. When the infants is invoked dialogically through his mothers' voice, which is carried of prosodic markers such as intonational curves providing musicality to enunciation, he participates actively of the interactive process. Mother's enunciations, full of prosodic means, which assigns meaning to the infants production also providing keys about his interlocutor (mother's) communicative intentionality favoring the interactive structure whose meaning is build step by step by both interlocutors, and each interlocutor emerging as a subject. This early experience by the infants is going to favor his insertion into language, the first moment characterized by the recognition and the appropriation of the perceived prosodic patterns. Thus, this paper has as its main goals (1) to identify the prosodic patterns of motherese speech, responsible for the development as well as maintenance of the mother-infant interactive process; (2) to show how this infants early experience might favor language insertion; and (3) based on these points, to raise the question about the relation between autism and early protoconversational experiences.

Key-words: orality, prosody, autism

Introdução

Este trabalho dá continuidade a uma discussão iniciada com a Dissertação de Mestrado “A interação mãe-bebê – primeiros passos” (FERREIRA, 1990), orientada pelo Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi, no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa de campo então realizada – acompanhamento de uma díade mãe-bebê, a partir do primeiro mês de vida da criança e até o décimo segundo mês – e a análise de dados empreendida revelaram, por um lado, (1) variações na fala materna, produzidas em situações cotidianas de cuidados do bebê (alimentação, banho e brincadeiras), e, por outro lado, (2) diferenças nas respostas dadas pela criança, em face dessas variações. Os dados coletados foram organizados e examinados de acordo com os fundamentos da Análise Conversacional (MARCUSCHI, 1986).

Durante a transcrição e análise das palavras articuladas pela mãe, pelo menos três variações de produção foram encontradas: (1) um tipo de fala que pode ser associado ao falar habitual da comunidade linguística a que pertence à díade; (2) um tipo de fala que, em vista de sua frequência em contextos específicos da interação mãe-bebê, é chamado de “manhês¹”; (3) um tipo de fala que marca uma oscilação entre o primeiro e o segundo padrão.

1 O termo “manhês”, tradução encontrada por Cláudia de Lemos (1986) para “motherese”, é utilizado não no sentido dado inicialmente à chamada “hipótese do manhês”, mas para designar o tipo de fala que é comumente observado nas mães durante as primeiras interações com a criança (FERREIRA, 1990).

Marcadores prosódicos da fala materna

Um dos fatores indispensáveis na organização textual é a intencionalidade, e sua apreensão fundamental à compreensão no processo comunicativo. Daí ser necessário considerar o texto não apenas como um artefato lingüístico bem organizado, mas também como um evento comunicativo socialmente relevante, que se realiza (atualiza) na interação. Considera-se, nessa perspectiva, o produtor e o receptor, no ato de linguagem, envolvidos em uma atividade complexa, composta não apenas por fenômenos lingüísticos, mas também expressivos.

Luciano (2000) atribui a expressividade ao modo como o dito é elaborado dentro de um processo interativo de construção de sentido, observável precisamente quando restituímos “voz” ao texto. As escolhas tonais feitas ao longo da interação são responsáveis pela construção de um “contexto” e vão construindo o sentido do texto simultaneamente. Isto implica o reconhecimento de que o comportamento prosódico do falante constrói um contorno entoacional significativo, sendo interpretado pelo ouvinte como constitutivo de conteúdo informacional.

Estas reflexões estão embasadas nas idéias de David Brazil (1985). Para ele, a entoação representa uma das estratégias do falante para orientar o ouvinte a apreender o significado comunicativo dos enunciados. Desse modo, o padrão entoacional na fala de qualquer indivíduo mantém uma relação direta com sua intenção comunicativa, numa perspectiva interacional da entoação. Quando atuando interativamente, o falante divide as estruturas em unidades tonais, de modo que cada porção seja percebida pelo ouvinte como uma fala inteligível. Cada unidade tonal é demarcada pela presença de uma ou duas proeminências resultantes da escolha prévia estabelecida pelo falante.

Ainda referindo-se à existência de tons específicos presentes na comunicação, Brazil (1985) introduz o conceito de orientação oblíqua do discurso. Para ele, neste tipo de discurso, o falante assume o papel de mero sonorizador das palavras, sem dar relevo às estratégias interacionais, sem conseguir atribuir força ilocutória adequada. O discurso oblíquo centra-se na língua em sua estrutura superficial e não no ouvinte, reduzindo o valor comunicativo das unidades tonais ali contidas e resultando num distanciamento do ouvinte pela ausência da naturalidade na fala. Não há, neste caso, uma preocupação em comunicar idéias, mas em organizar sintaticamente a produção oral, refletindo, muitas vezes, a intenção do falante em apenas organizar melhor seu enunciado. Na orientação oblíqua há dois tons: descendente e neutro. O descendente ocorre em pontos de possível completude e o neutro está relacionado às palavras em uso, podendo ainda ser usado na hesitação.

O discurso centrado no conteúdo é o contrário do discurso oblíquo. Nele há uma preocupação com o ouvinte, sendo definido por Brazil (1985) como discurso de orientação direta. Neste caso, a diversidade de tons é maior, bem como a diferença em níveis tonais, emprestando à fala um “colorido” típico. Para o discurso centrado no conteúdo, Brazil (1985) sugere cinco tons: Dois ascendentes, os chamados alusivos, dois descendentes ou informativos e um neutro.

Conforme Silva (1995), conceber um contexto relativo ao uso dos tons e à sinalização comunicativa deste uso não elimina o papel do contexto externo ao sistema, que define ou restringe o significado da interação no sentido mais amplo. Supõe que, num nível mais alto ou mais genérico de interação comunicativa, o contexto externo irá determinar tanto a escolha tonal, que por sua recorrência vai definir se o contexto é narrativo ou indagativo, como a mudança da recorrência de um tom, indicando, conseqüentemente, a passagem

de um tipo de contexto para outro. Neste sentido, haveria um contexto situado no espaço, influenciando as escolhas tonais que, por sua vez, seriam as definidoras do contexto de interação.

Com base nessa perspectiva, neste trabalho, adota-se o pressuposto de que as mães, nas mais diversas culturas, dirigem-se à criança pequena utilizando padrões prosódicos acentuados característicos do “manhês”² (ELLIOT, 1982; FERREIRA, 1990; CASTARÈDE, 1991; FERNALD, 1989; KUHL, 1997; CAVALCANTI, 1999)., convocando o bebê à interação.

Invocada dialogicamente pela voz materna, carregada de marcadores prosódicos como as curvas entonacionais, que conferem musicalidade à enunciação, a criança participa ativamente do processo interativo. As enunciações maternas, plenas de recursos prosódicos, atribuem sentido às manifestações da criança, mas também oferecem pistas sobre a intenção comunicativa do seu interlocutor (a mãe), favorecendo a estruturação de uma interação cujo sentido é construído conjuntamente, passo a passo, com cada interlocutor emergindo como sujeito.

É o que parece mostrar o seguinte fragmento, considerado aqui como parte de um “diálogo” observado entre uma mãe, a quem chamaremos Vitória, e seu bebê de três meses, a quem daremos o nome de Francisco. Vitória e Francisco são nordestinos, ambos nascidos em Recife (PE). Francisco está no carrinho (bebê-conforto) e Vitória prepara a mamadeira. Enquanto espera, o bebê faz uma careta de choro e agita braços e pernas. Vitória aproxima-se do bebê, volta o carrinho na sua direção, põe uma fralda em volta do pescoço dele e o convida para a refeição, dizendo:

2 Tradução que devemos a De Lemos (1986) para o termo *motherese*.

Turno 1 – Mãe – // Tumá um suquinho\ Tumá um suquinho\ mainha

Vamu\ tumá um suquinho\ mainha\ Vamu mainha\ tumá um suquinho\

Quando a mãe se aproxima, Francisco volta a cabeça em sua direção, os movimentos de braços e pernas se intensificam, e ele **vocaliza no último ato de fala de Vitória**. A mãe, interpretando a vocalização do bebê, e falando por ele, responde:

Turno 2- Bebê – Sim\ mainha sim\ Bora\ tumá o suquinho

A mãe começa a dar o suco ao bebê, dizendo:

Turno 3 – Mãe – Pon:to\ gosto:so mamãezinha

goto:so mamãe\ (ri)

goto:so mamãezinha\ é/ mamãe/

O bebê ‘confirma’ (através das palavras que a mãe atribui a ele) o que a mãe supõe:

Turno 4 – Bebê - Goto:so\ sim\ mainha sim\ mainha sim\ mamãezinha sim

A mãe volta a perguntar se o suco tem um bom sabor:

Turno 5 – Mãe - Goto:so hein/

Francisco ‘confirma’, mais uma vez, a interpretação de Vitória.

Turno 6 – Gotosinho\ Gotosinho mainha

Para Bakhtin (1998), a palavra tanto é determinada pelo fato de que procede de alguém particular, como pelo fato de que se dirige a alguém igualmente particular. Assim, o interlocutor abstrato não existe, pois mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados

para a mãe. Logo, a careta, o choro do bebê, a agitação de braços e pernas são interpretados pela mãe como uma solicitação de Francisco para ser alimentado. No entanto, a mãe vê diante dela não apenas uma criança que manifesta um desconforto motivado por uma necessidade básica, mas um possível interlocutor, que lhe dirige demandas. Trata-se, no entanto, de um interlocutor especial, com quem é necessário falar de um modo particular. Assim, ao falar com Francisco, Vitória adota uma fala modificada, o “manhês”.

As modificações características do manhês, comuns nas diversas culturas em que é observado, com pequenas variações, ocorrem em vários níveis da língua: sintático e discursivo, léxico e prosódico. No entanto, o que mais salta aos olhos, ou melhor, aos ouvidos, são as modificações prosódicas: o tom de voz é alto e agudo, a voz pode revelar-se sussurrada ou em falsete, a entonação é exacerbada, com variações de altura do tom laríngeo para formar a curva melódica, e a velocidade de emissão é mais lenta, com silabação e alongamento de vogais (ELLIOT, 1982; FERREIRA, 1990; CASTARÈDE, 1991; FERNALD, 1989; KUHL, 1997; CAVALCANTI, 1999). É exatamente o aspecto expressivo revelado na prosódia característica do manhês que convoca o bebê ao estabelecimento e manutenção da interação.

Inserção da criança no mundo da linguagem

A transcrição da fala materna, tal como apresentada acima, está apoiada no modelo de conversações espontâneas observadas entre falantes brasileiros³ (MARCUSCHI, 1986). Não se trata, portanto, de um modelo desenvolvido especificamente para a dupla de “falantes mãe-bebê”, mas de uma organização comum aos falantes de

³ Portanto, não se trata aqui de uma análise sustentada no modelo teórico de David Brazil.

quase todas as comunidades linguísticas (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974). É justamente o que esse modelo de transcrição vai revelar: os elementos se organizam em torno de uma estrutura tipicamente conversacional.

Essa estrutura se destaca pela presença dos elementos organizadores do texto dialógico: os falantes (mãe e bebê), os turnos de fala (ocupados alternadamente por Vitória e Francisco), a seqüência de ações coordenadas (os turnos de fala mantêm entre si uma interdependência) e o evento em andamento (por exemplo, a refeição do bebê). É a presença desses elementos que vai configurar o texto como um diálogo, estruturado conjuntamente pela mãe e pelo bebê, na medida em que os dois contribuem para a construção da conversa, embora cada um a seu modo, levando em consideração, contudo, a contribuição do outro. Não obstante sua especificidade, o diálogo mãe-bebê pode ser reconhecido como uma realização “linguageira”, como qualquer realização linguística sujeita às leis de funcionamento da linguagem.

Enquanto conversam, mãe e bebê são mantidos não só na posição de falantes, mas, sobretudo, de interlocutores. É em função dessa posição que Vitória e Francisco podem intercambiar os lugares de falante e ouvinte, de modo que, quando a mãe está no lugar de falante, o bebê é seu ouvinte, e, em seguida, quando o bebê ocupa o lugar de falante, a mãe se torna sua ouvinte. Naturalmente que se trata de posições e lugares “atribuídos” pela mãe que, enquanto ser de linguagem (*parlêtre*), introduz no campo discursivo, do qual ela própria não pode jamais se ausentar, aquele de quem ela cuida (LACAN, 2002). O bebê, por sua vez, enquanto sujeito pulsional,

tem uma atividade intencionalmente dirigida (SEARLE, 1995) para o campo do Outro⁴ materno.

A pulsão⁵ invocante e seu objeto (a voz materna com suas variações) têm aí o seu papel no circuito pulsional que se realiza em torno dos dois protagonistas da cena dialógica. Os sons são tentadores para o bebê justamente porque a pulsão invocante está na base da relação com a linguagem e a linguagem está no campo do Outro (LACAN, 1982).

A alternância de lugares, mostrada pela sequência de turnos de fala, vai indicar a existência do par presença-ausência, desde o início do sistema de relações compreendido por Vitória e Francisco. A mãe está presente quando fala, mas se ausenta enquanto enunciadora quando é o bebê quem assume o turno de fala seguinte. A mãe também pode se ausentar quando destina sua fala a um terceiro e o bebê percebe que ele não é único destinatário de sua voz.

4 O cuidador materno é tomado como Outro porque ele não é apenas aquele que atende às necessidades básicas do bebê. Ao mesmo tempo, o cuidador materno transforma essas necessidades em demandas, à medida que a particularidade visada pela necessidade da criança fica anulada em face de sua resposta ser oferecida por intermédio da linguagem, ou seja, através do sistema de significantes. Desse modo, a demanda, caracterizada por sua forma propriamente simbólica, institui o cuidador materno como aquele que pode estar presente ou ausente. Assim, o lugar efetivo da mãe é o lugar do Outro, enquanto lugar da palavra, porque é aí que a demanda se articula (LACAN, 1995, 2002).

5 A pulsão é a montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância que é a do inconsciente. A pulsão adota o seguinte trajeto: movimento circular do impulso que sai através da borda erógena para a ela retornar como sendo seu alvo, depois de ter feito o contorno do objeto *a* (no caso da pulsão invocante, trata-se do objeto voz como causa de desejo). É por aí que o sujeito tem que atingir a dimensão do Outro. (LACAN, 1979).

A alternância presença-ausência, configurada pela mudança sequenciada dos turnos de fala, ocupados ora pela enunciação que provém do lugar do falante-adulto, ora do lugar do “falante-bebê”, está fundamentada nos recursos prosódicos que, estruturadores de sentido, indicam a inserção progressiva da criança no campo simbólico e de suas leis. Assim, por exemplo, tanto a entoação ascendente como a entoação descendente podem fornecer pistas quanto ao momento em que o outro interlocutor dá entrada na cena dialógica.

O fundamento para a criação do diálogo mãe-bebê é a crença (desejo) da mãe de que as manifestações do bebê, quaisquer que sejam – choro, grito, movimentos, ações e reações corporais, vocalizações, sorrisos, olhar – têm um destinatário (ela mesma) e um sentido (construído por ela, mas a partir não somente da sua posição materna, mas levando em consideração os sinais advindos do bebê) definido no contexto interativo. A mãe toma as manifestações da criança como “atos de fala” (DORE, 1976) e lhe: atribui valor conceitual e força ilocucionária (SNOW, 1972, *apud* ELLIOT, 1982), respondendo com uma “ação específica” que guarda consonância com a interpretação atribuída. Por outro lado, tanto quanto a mãe, o bebê tem uma participação ativa, visto que mantém sua atenção voltada para a situação, mais especificamente para os recursos prosódicos da fala materna, e alimenta o diálogo através de suas ações e reações (vocalizações, gestos, movimentos).

Daí ser possível pensar, a partir de Bakhtin (1998), em “diálogo vivo”, produção que depende do objeto sobre o qual o discurso versa, mas também da resposta fatalmente esperada. Considerando que o objeto para o qual se volta o discurso concreto jamais é um objeto sobre o qual nunca se falou, o discurso de outrem sobre ele revela-se o orientador da enunciação. Todo objeto é já desacreditado, contestado, avaliado, iluminado (pelo discurso de outrem). Os discursos

de outrem já falaram sobre ele. O discurso também se orienta pela resposta, visto que, ao provocá-la, pressente-a e baseia-se nela. Pressente-a na medida que, estando o discurso baseado no já-dito (por outrem), aguarda a resposta ainda não dita, mas já esperada (do outro). “Assim é todo diálogo vivo”, conclui Bakhtin (1998:86, 89). Por isso, é possível à mãe falar pelo bebê, responder por ele, compor um diálogo com ele, fazendo-o seu interlocutor.

O bebê, diz-se, é um *infans*. Mas, na verdade, não é assim que é imaginado pela mãe: desde o primeiro momento, ele é elevado à categoria de sujeito portador de uma mensagem que tem destino certo: a mãe e sua satisfação. Por outro lado, mesmo que o bebê ainda não tenha se apropriado da fala articulada ou da semântica da língua, ele não está de modo algum alheio ao valor expressivo e dinâmico dos sons da linguagem. Ora, é exatamente esse valor expressivo e dinâmico (o contínuo da melodia, o alongamento das vogais, o ritmo) que, convocando o bebê à interação, ou seja, a apresentar uma resposta, permite que a descontinuidade característica da fala articulada assujeite o bebê às leis da linguagem.

Assim é que tanto os marcadores suprasegmentais da fala materna, ao convocarem o bebê para a interação, como a dinâmica e a estrutura conversacional do acontecimento interativo mãe-bebê, aqui visto como uma “experiência protoconversacional”, assujeitam, pouco a pouco, a criança ao funcionamento prosódico, metafórico e metonímico da linguagem. Essa experiência protoconversacional⁶ prepara-o para o padrão conversacional do adulto.

6 Dentro de uma pragmática interacional, diversos estudiosos da aquisição da linguagem têm proposto alguns tipos de atos funcionais como unidades básicas de análise do desenvolvimento da capacidade de comunicação, como os “atos de fala” apresentados por crianças pequenas, nomeados “protoconversacionais”: são as elocuições observadas na vez de uma pessoa falar, que transmitem informação e

Relação entre ausência de protoconversação e autismo

Com base no que foi posto até aqui, indagamos se a instalação de quadros patológicos, como, por exemplo, o autismo, que se caracteriza principalmente por perturbações da interação e da linguagem, pode estar associado à ausência de experiências protoconversacionais no início da vida. Como vimos, mesmo diante do lactente, há expectativa de resposta, de interatividade dialógica (FERREIRA, 1990). Por isso, a mãe fala com o bebê, embora ele seja um *infans*. Empregando uma fala modificada principalmente por marcadores prosódicos bem acentuados (a entonação, a melodia, o ritmo e a qualidade vocal imprimem à fala materna uma produção comparada por alguns autores a uma sonata), ela se dirige ao filho pequeno pelo fato mesmo de sua presença convocá-la a intentar uma interação, que só pode ocorrer pela intermediação da linguagem, única possibilidade de humanização do encontro entre os dois.

A história de João, uma criança diagnosticada como autista aos três anos, parece bem ilustrar a importância determinante que apresenta o manhês como elemento desencadeador (e estruturador) das protoconversações iniciais (diálogo mãe-bebê). De acordo com a narrativa dos pais dessa criança autista, na fala destinada a João não havia as modificações sintáticas, lexicais e prosódicas próprias do manhês. A mãe relata que não conversava com João quando

expressam uma atitude – intenção, expectativa, crença, etc. – relativamente àquela informação, e que representam versões primárias dos atos de fala plenamente explícitos e proposicionalmente constituídos dos adultos. Estes comportamentos infantis revelam algumas propriedades como manter a atenção, intencionalidade, desempenhar um papel, operar mudança e dirigir-se para um objetivo, todas componentes necessárias de atos de fala verbalmente construídos que aparecem mais tarde (John Dore, 1979).

ele era um bebê. Lembra também de não tê-lo ninado⁷ e não tem nenhuma recordação quanto à produção de balbucios pela criança.

As vocalizações e os balbucios são costumeiramente utilizados como tópicos de protoconversações e podem estimular jogos de linguagem entre mãe e bebê, durante os quais as variações prosódicas se destacam como elementos que chamam a atenção da criança e a seduzem, estimulando a interação.

Da mesma forma, a reversibilidade de papéis faz sua estréia (para a criança) nesses jogos preliminares, seja através da resposta ativa do bebê (por intermédio de choro, grito, movimentos, fixação do olhar no rosto materno, procura do olhar materno, mudanças posturais, interesse pela voz materna etc.), seja através da atribuição, pela mãe, de “turnos de fala” ao lactente. Ora, é com a reversibilidade de papéis que são instituídos os lugares de falante e ouvinte e tem início a possibilidade de constituição subjetiva, aqui tomada como o assujeitamento da criança ao campo da linguagem e da fala.

A ausência, nos primeiros meses de vida de João (FERREIRA, 1990), dos elementos organizadores da interação mãe-bebê – as protoconversações organizadas segundo o modelo conversacional típico das interações espontâneas e realizadas em conformidade com os padrões discursivos, sintáticos, léxicos e prosódicos da fala manhês – parece estar na base do desenvolvimento do quadro de autismo por ele apresentado.

É a música presente na fala materna que tem poder de invocação e convoca a criança ao encontro do Outro materno, assegura Didier-Weill (1997). Nesse sentido, o autismo caracterizar-se-ia por uma ausência estrutural e constitutiva do Outro, porque a fala materna,

⁷ Possivelmente, a mãe da criança tinha sido acometida por um grave quadro depressivo pós-parto, não identificado à época.

destituída de uma base musical em face da ausência de uma linha melódica própria à entonação do manhês, manteria a criança em sua condição inicial de puro real, sem possibilidade de inscrição no campo simbólico.

Aos 10 anos, as interações entre João e os outros que compõem o seu entorno não vão além de um único par de “turno de fala”, geralmente do tipo “pedido-resposta” ou “proibição-resposta” (ordem e execução ou não da ordem). A descontinuidade frequente nas interações impede o encadeamento de ações significativas.

Por outro lado, a descontinuidade inviabiliza que o conjunto da linguagem se torne autônomo em relação aos fatos aos quais inicialmente se articula. Como indica Tomasello (2000), para a criança aprender a usar os símbolos linguísticos na maneira convencional de seu grupo social, a atividade básica de comunicação deve estar presente desde o início: o conjunto variado de atividades e atenção conjunta, do qual a criança (na fase pré-lingüística) e o adulto participam. No entanto, destaca Tomasello, as cenas de atenção conjunta devem ter uma duração razoavelmente longa. Ora, é justamente o prolongamento das atividades desenvolvidas em conjunto que vai determinar o desdobramento das interações, dos turnos de fala e a reversibilidade de papéis.

Considerações finais

Lacan (1995), ao destacar que é necessário introduzir na experiência da criança o par de opostos presença-ausência agrupado em série, evidencia o papel da interação na construção de sujeito da linguagem. A criança, para aceder à fala, deve ser situada entre a noção de um agente (a mãe ou o Outro), que já participa da ordem do simbólico, e o par de opostos presença-ausência, que, por ofere-

cer a conotação mais-menos, proporciona o primeiro elemento de uma ordem simbólica. Mas este elemento por si só não basta para constituí-la, já que é necessária, em seguida, uma série agrupada.

Em João, a ocorrência continuada de quebras de interações impede a sequência do par de opostos presença-ausência e, conseqüentemente, a instituição do agrupamento dessa série, o que o mantém fora do modelo conversacional próprio da comunidade de que faz parte.

Por não ter tido, em seu primeiro momento de vida, experiências protoconversacionais, João teve sua possibilidade de inserção social prejudicada, tendo sido, desde cedo, descartada a oportunidade de vivenciar uma atividade comunicativa, de ser elevado à categoria de sujeito portador de uma mensagem, de ser convocado à interação, ou seja, a apresentar uma resposta, de modo a permitir que a descontinuidade característica da fala articulada assujeitasse-o às leis da linguagem. Dessa forma, instala-se a sua condição de autista.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética – A teoria do romance*. São Paulo: UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BRAZIL, D. *The communicative value of intonation in English*. Birmingham: English language Research (discourse Monographs Series, 8), 1985.
- CASTAREDE, M. F. *La voix et ses sortilèges*. Paris : Les Belles Letres, 1991.
- CAVALCANTE, M. *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de Doutorado*. UNICAMP, 1999.

- DE LEMOS, C. T.G. Interacionismo e aquisição de linguagem. *D.E.L.T.A.*, vol. 2, nº 2. 1986.
- DIDIER-WEILL, A. *Os três tempos da lei: o mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio: Jorge Zahar, 1997.
- DORE, J. Conversational Acts and the acquisition of language. In: E. Ochs e B. Schieffelin, eds., *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.
- ELLIOT, A. J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- FERNALD, A. A cross-language study of prosodic modifications in mother's and father's speech to preverbal infants. *J. Child Lang*, 1, 1989.
- FERREIRA, S. M. O. A interação mãe-bebê – Primeiros passos. *Dissertação de Mestrado*. UFPE, 1990.
- KUHL, P. K. e outros. Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, vol. 277, p. 684-686, 1997.
- LACAN, J. O seminário, livro 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- LACAN, J. *O Seminário*, livro 4, *A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- LACAN, J. *O Desejo e sua Interpretação*. Seminário 1958-1959. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2002.
- LUCIANO, Dilma. Prosódia e envolvimento na compreensão do telejornal. 2000. 278 f. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife.
- MARCUSCHI, L.A. 1986. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, M. E JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-talking. *Language* 50:696-735, 1974.
- SEARLE, J. R. *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Da natureza das primeiras palavras

On the nature of children's first words

Claudia T. S. da Silva

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: O surgimento das primeiras palavras é um evento que vem sendo reportado e descrito por pais cientistas, de diversas partes do mundo, há pouco mais de um século. A relação dessas primeiras palavras mostra que, independentemente do país, elas são basicamente as mesmas. No entanto, o foco do presente artigo não são os tipos ou as primeiras palavras em si; o objetivo é apresentar algumas pesquisas e especulações sobre as primeiras palavras: quando elas surgem, como as crianças as aprendem, quais são as suas características, como ocorre o processo de construção de seus significados e qual a importância da interação nessa fase inicial.

ABSTRACT: The emergence of the first words is an event that was being reported by parents and scientists, in various parts of the world just over a century. The list of these first words shows that, regardless of the country where they occur, they are basically the same. However, the focus of this article is not the word types or first words themselves. The goal is to present some research and speculations about initial words: when they arise, how they are learned by children, their features, how the process of constructing their meanings takes place and the importance of interaction in this early stage.

Introdução

Para que serve nomear? Seguramente, há nisso alguma relação com o poder primordial das palavras para definir, para enumerar, para permitir o controle e a manipulação, para passar da esfera dos objetos e imagens ao mundo dos conceitos e nomes.

Oliver Sacks

Antes de começar a falar, sabemos que o mecanismo de percepção básico para decifrar o código linguístico já existe. Estudos nos mostram que crianças com apenas 1 mês de idade já são capazes de discriminar as oclusivas *p* e *b*, que por volta dos 8 meses já são capazes de responder, de diferentes maneiras, a diferentes entonações (DROMI, 1987; EIMAS *et al.*, 1971; KAPLAN, 1969 *apud* SLOBIN, 1980; PINKER, 2002), que recém-nascidos parecem preferir o som da língua à qual eles foram expostos do que a línguas que eles nunca ouviram antes (SACHS, 2000) – embora estejam prontos para adquirir esta língua “estranha” também –, e que muitos dos sons que são utilizados na fala, inclusive nas de línguas às quais eles nunca foram expostos, são bem discriminados por eles.

No final do primeiro ano, as crianças já demonstram compreender muitas palavras e ordens dos adultos, respondendo por meio de participação, apontando ou através de outras interações verbalmente dirigidas com os adultos¹. Os estudos já realizados, em língua inglesa na sua grande maioria, corroboram esses achados, afirmando que as crianças são capazes de compreender uma boa quantidade de palavras, embora ainda não sejam capazes de produzi-las (BARRET, 1986, 1997; BATES; DALE; THAL, 1997;

¹ Estudos realizados por Benedict (1979), Bates, Dale, Thal (1997) e por Harris *et al.* (1995) nos mostram evidências de que a compreensão de palavras surge entre os 0;8 e 0;10 meses de idade.

BENEDICT, 1979; INGRAM, 1989; PAN; GLEASON, 2000; SACHS, 2000; SILVA, 2003, 2007 entre outros).

Bruner e Trevarthen (1974 *apud* GRIVE; HOOGENRAAD, 1979) acreditam que as primeiras palavras infantis têm uma natureza interpessoal. É, portanto, natural esperar que os primeiros usos da palavra sejam uma ferramenta utilizada pela criança para quebrar a sua subjetividade, o seu isolamento subjetivo, manipulando e regulando respostas e comportamentos de outros. Gopnik e Meltzoff (1986) reforçam essa hipótese, afirmando que as primeiras palavras são utilizadas exclusivamente para dirigir o comportamento de outras pessoas, ou seja, para que elas satisfaçam algum desejo e só depois são empregadas para comentar seus próprios planos. Para Kuczaj e Barret (1986), a necessidade comunicativa é um fator que pode influenciar nos significados que as crianças fixam às palavras.

Mas, como as crianças aprendem a extrair sentido de um enunciado, de uma palavra, esse “símbolo quintessencial”, conforme denomina Pinker, cuja “força provém do fato de que cada membro de uma comunidade linguística o emprega de modo intercambiável ao falar e entender” (PINKER, 2002, p. 185)? Adquirir uma língua qualquer é uma tarefa mais complexa do que podemos imaginar. Não se limita à aquisição – ou ao aprendizado – da palavra *per se*. Ao contrário, envolve uma série de aquisições e o desenvolvimento de muitas habilidades. E por se tratar de uma tarefa complicada, nós ficamos maravilhados, por exemplo, com a aquisição das palavras.

Será, realmente, que se trata de uma “tarefa complicada”? Penso que só achamos que esta empreitada seja realmente algo complicado quando paramos para pensar o “como”. A não ser em casos de patologias, a aquisição de uma língua transcorre de forma tão natural que muitos pais nem se impressionam com a nova conquista. Em realidade, não nos impressionamos com outras conquistas

tão difíceis e encantadoras quanto, como, por exemplo, o fato de andarmos sobre os dois pés, de sentarmos, de segurarmos objetos com toda a precisão necessária, de reconhecermos objetos e pessoas, quer pela voz, quer pelo cheiro, quer pelo olhar, entre muitas outras habilidades nossas cotidianas. Afinal, faz parte do curso natural do desenvolvimento humano. Pensando justamente nesse “como” e em algumas especulações que ele levanta, o presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a natureza das primeiras palavras, focando-se em estudos a respeito do modo como a criança consegue construir seu vocabulário. Iniciemos com o famoso raciocínio de um lógico chamado Quine (1960).

O Escândalo da Indução

Quine (1960) sugere que imaginemos um lingüista numa tribo recém-descoberta. De repente, um coelho passa correndo e um dos integrantes dessa tribo grita *gavagai*. À primeira vista, poderíamos interpretar de forma simplista o significado desse enunciado como ‘coelho’. No entanto, o que nos indica que *gavagai* realmente significa ‘coelho’? Poderia significar uma espécie específica de coelho, ou um animal peludo qualquer, bem como qualquer mamífero. Poderia significar também ‘coelho que passa correndo’, ou ‘animal que deixa rastros’, significar apenas partes do coelho ou mesmo significar sinal de chuva. Existem muitas possibilidades lógicas e plausíveis de interpretações. Quine acredita que nós devemos intuir o significado correto, eliminando infinitas possibilidades enlouquecedoras. À existência dessas possibilidades, Quine denominou de “escândalo da indução”. Parece que, de alguma maneira, somos capazes de nos centrarmos no sentido certo, eliminando um número infinito de possibilidades errôneas, porém coerentes.

Podemos encontrar um raciocínio complementar em Slobin (1980, p. 107) quando este nos leva a pensar no problema que um bebê tem de resolver ao ser exposto a uma língua desconhecida:

O que a criança ouve é uma corrente de sons, que não é obviamente separável em palavras. [...] Talvez agora a façanha da criança de três anos de idade, entendendo uma questão aparentemente simples, nos pareça mais dramática. Ela deve, não somente segmentar a corrente em unidades significativas, mas também saber combiná-las, a fim de chegar às proposições fundamentais tencionadas. Tal conhecimento não é fornecido diretamente pelos pais, nem é imediatamente óbvio pela natureza do sinal. [...] As crianças precisam ter capacidades mentais especiais e eficientes que as capacitem a alcançar tal conhecimento.

Além disso,

para que bebês aprendam a usar uma palavra só de escutá-la sendo usada por outros, eles têm de pressupor que uma palavra não é meramente o comportamento característico de uma pessoa que afeta o comportamento de outros, mas um símbolo bidirecional compartilhado, disponível para qualquer um para transformar significado em som ao falar e som em significado ao escutar, conforme um mesmo código (PINKER, 2002, p. 185-186)

Ao que tudo parece indicar, os bebês, assim como os cientistas de Quine, já possuem uma capacidade para intuir, de alguma forma, o significado correto das palavras evitando a multiplicidade de alternativas possíveis como, por exemplo, interpretar *gavagai* como determinadas partes do coelho ou descrições da cena. Isso porque as crianças utilizam uma estratégia denominada de “tendência de objeto inteiro” (MACNAMARA, 1982) que as ajudam a descartar as possibilidades possíveis, porém falsas.

Um estudo realizado por Petito (1988 *apud* PINKER, 2002) demonstrou que a arbitrariedade da relação entre um símbolo e seu significado está inserida na mente de uma criança; outros estudos experimentais mostraram que os bebês já possuem o conceito de objeto antes de aprenderem a emitir qualquer palavra para objeto e que as crianças pequenas pressupõem que certos tipos de conceitos correspondem a certos tipos de palavras e que certos conceitos não podem ser o significado de uma palavra de forma alguma.

Merriman e Tomasello (1995) verificaram que as crianças desenvolvem uma compreensão interpessoal elementar do estado de atenção de outras pessoas e como esses estados relatam o que provavelmente é comunicado. No sentido de se tornar um eficiente aprendiz de palavras, as crianças devem entender que uma palavra nova que elas ouvem provavelmente se encontra relacionada com um objeto ou evento no qual o falante está prestando atenção. Esta habilidade de estabelecer e manter um foco em conjunto com aqueles ao seu redor é, de acordo com Baldwin (1993 *apud* SZCZESNIAK, 2004), fundamental para uma aprendizagem eficiente de novas palavras. Para Tomasello (1998, 1999 *apud* KOCH, CUNHA-LIMA, 2004), é justamente essa habilidade que permite a criação e a utilização de símbolos para a interação.

Além disso, ao que tudo indica, as crianças, nos seus primeiros anos de vida, parecem ter uma certa noção da utilidade de certas palavras, não perdendo tempo com palavras que podem ser inicialmente descartadas, sendo “mais provável que as crianças não percebam níveis inferiores ou superiores ao nível único (médio) em que ‘cachorro’ está” (SZCZESNIAK, 2004, p. 19). Dessa forma, as crianças se ‘preocupam’ com um vocabulário básico e essencial, porém eficiente, ao passo que palavras técnicas e pouco úteis são descartadas logo no processo de aquisição de uma língua – até

porque não são frequentes na fala dirigida à criança. No entanto, elas devem compreender que uma palavra pode ser aplicada para mais de um referente e em várias situações, caso contrário não será capaz de entender a natureza do referente e/ou de falar a respeito de objetos, ações e propriedades (CLARK, 1993; PAN, GLEASON, 2000).

No sentido de tentar explicar a maneira como as crianças constroem o significado de novas palavras, alguns princípios foram elaborados. Segundo Golinkoff, Mervis e Hirsh-Pasek (1994), a aquisição lexical é guiada por seis princípios que servem para ajudar a criança na priorização de hipóteses a respeito do que uma nova palavra pode significar. Um primeiro princípio já levantado superficialmente é o de que as crianças acreditam que as palavras se referem a objetos – pessoa, lugar ou coisa. Essa hipótese pode, conforme aponta Goldfield (1993), levar a crianças a conclusões, ou mapeamentos, equivocados a não ser que aqueles que conversam com ela produzam mais nomes do que verbos. Um segundo princípio, também já abordado, é o de que as palavras se referem a objetos no todo e não a suas partes. O terceiro princípio, denominado de ‘princípio taxonômico’, preceitua que novas palavras podem ser extendidas a outros membros da mesma categoria, i.e., ‘bicho’ pode ser utilizado para uma série de insetos e animais. No quarto princípio, novas palavras referem-se a categorias que ainda não têm nome – as crianças supõem que uma nova palavra, como por exemplo, ‘guaraná’, pode se referir tanto ao refrigerante em si quanto ao copo ou garrafa (caso ela ainda não compreenda nenhuma dessas palavras). À medida que o seu vocabulário cresce, o processo de mapeamento de palavras torna-se menos complicado. Um quinto princípio, o ‘princípio do contraste’, preceitua que duas palavras não têm exatamente o mesmo sentido. E o sexto e último

princípio, o ‘princípio da restrição mútua’, assevera que cada objeto pode ter apenas um nome.

Independentemente de qual deles as crianças utilizem, elas devem utilizar seu conhecimento linguístico e de mundo para aprender o(s) significado(s) das palavras. Além disso, não obstante o princípio utilizado, elas poderão, ocasionalmente, fazer mapeamentos inadequados. Macnamara (1982) acredita que as crianças devem saber que os sons emitidos pelos adultos são sobre algo no ambiente e utilizados não apenas para confortá-los ou comentar sobre algo. Para Macnamara, as crianças podem a) distinguir a intenção de referir de outras intenções; b) isolar palavra(s); e c) usar palpites não-linguísticos para encontrar o termo ou evento referido no ambiente.

Para complicar um pouco mais a questão em torno dessas primeiras palavras, numa fase inicial, é bastante comum encontrarmos o uso da palavra de forma presa a um determinado contexto. Barret (1993) nos fornece o exemplo de uma criança que só pronunciava a palavra *duck* enquanto ele próprio derrubava o patinho de brinquedo da borda da banheira; já Bates *et al.* (1979) nos fornecem o exemplo de uma criança que só pronunciava a palavra *bye* quando colocava o telefone no gancho. Silva (2007) registrou que CS, aos 0;10 meses, só falava “vovó” quando via a avó chegar. Como explicar esse fenômeno?

Usos Iniciais das Palavras

Ao que tudo indica, a criança aprende a palavra ligada a um contexto porque ela ainda não tem o entendimento de que uma palavra pode ser utilizada referencialmente como nome de um objeto particular ou ação (Cf. BARRET, 1986 e NELSON, 1985). O

uso preso ao contexto ocorre, também, porque o contexto de uso das palavras geralmente contém e é caracterizado por eventos que são perceptualmente salientes e frequentes para a criança. Geralmente, esses eventos particulares nem sempre envolvem a atividade motora da criança e consistem de uma ação na qual ela regularmente participa no decorrer de um jogo livre. Pode consistir também de um comportamento específico guiado por uma atividade de uma rotina sociointeracional frequente ou pode envolver um comportamento que é produzido regularmente para expressar desejos, necessidades, vontades. Os comportamentos que compõem tais eventos adquirem um formato padronizado e ritualizado durante o período das primeiras palavras produzidas (BRUNER, 1983 *apud* BARRET, 1986). Isso levou alguns estudiosos (BARRET 1983, 1986; NELSON, 1985) a concluir que, durante o período no qual as primeiras palavras são produzidas, as crianças já adquiriram representações mentais de certos tipos de eventos. Daí o fato de as crianças aprenderem uma palavra ligada a um contexto, com o uso referencial da palavra sendo um fenômeno posterior, que não emerge até um determinado ponto posterior do desenvolvimento.

No entanto, algumas palavras produzidas podem ter o seu uso inicial limitado não apenas a eventos externos, mas eventos que parecem refletir um estado particular interno, sentimental da criança. Dore *et al.* (1986 *apud* BARRET, 1993) fornecem o exemplo do enunciado “[ae::]”, produzido enquanto a criança olhava para um fantoche, brincava com chapéus, brincava num cavalo, andava ao redor da sala com um copo na mão – em todas essas ocasiões o sentimento prazeroso era aparente. Bates *et al.* (1979) dão o exemplo de uma outra criança que produzia “[dada]” sempre que estava alegre e outra que produzia “[mama]” enquanto chorava de raiva. Silva (2007) registrou que GV produzia “[yeyeye]” apenas quando estava com sono. Entretanto os estudos realizados por

Barret (1986) e por Bates *et al.* (1979) não apóiam a afirmação de que tais palavras sejam adquiridas antes das palavras presas ao contexto. Os dados sugerem que, se essas palavras são adquiridas no período inicial pelas crianças, são adquiridas ao mesmo tempo em que as presas ao contexto.

Muitos pesquisadores acreditam, também, que o uso preso ao contexto acontece porque a criança ainda não adquiriu o entendimento de que as palavras podem ser usadas para se referir a um objeto específico em várias outras situações, reais ou não. Elas aprendem a simplesmente identificar um evento particular no contexto no qual é apropriado produzir a palavra “X” (BARRET, 1986). Em sua pesquisa, Silva (2007) observou que algumas palavras só eram compreendidas ou produzidas quando presas a algumas expressões e não a um contexto situacional. São exemplos: “– a *dinda* de CS é...? –Ciça”, responde CS, então com 1;2; “– *Gol* de quem?”, “– *Brasia*”, responde OL com 1;4. Barret (1993, p. 215), a respeito das palavras presas ao contexto, afirma que

[...] muitas dessas palavras não parecem servir para um propósito comunicativo, mas sim, parecem funcionar apenas como “performativas” (no sentido de que a sua sentença é mais um desempenho de uma ação ritualizada do que a expressão de um significado lexical a um destinatário)²

Muitas vezes, existe uma modificação do uso de palavras presas ao contexto, i.e., a palavra permanece presa ao contexto, mas há uma extensão na variedade de agentes que podem realizar a ação ou na variedade de objetos que podem aparecer no contexto da eliciação.

2 “many of these words do not seem to serve as a communicative purpose as such. Instead, they appear to function as pure “performatives” (in the sense that their utterance is more like the performance of a ritualized action rather than the expression of a lexical meaning to an addressee)”.

Por exemplo, Adam só pronunciava a palavra “cachorro” enquanto outra pessoa apontava para uma determinada figura. Depois, ele passou a eliciar a palavra quando ele próprio apontava, ou uma outra pessoa, para a mesma figura (BARRET, 1986, 1997).

Nelson (1985) acredita que as primeiras palavras não têm uma “base conceptual”, já que elas referem, mas ainda não denotam, não simbolizam. Na sua concepção (NELSON, 1985, p. 83), “[...] as primeiras incursões da criança em direção à língua são amparadas pelo seu entendimento e por participações em rotinas. Durante esta fase, as palavras não têm significados fora desses eventos”³. Como conseqüência, os usos são presos ao contexto. A passagem para o uso da palavra como símbolo, como uso de forma livre, referencial, é explicada a partir da idéia do *insight* da nomeação.

Alguns autores (Cf. BARRET, 1993; HARRIS *et al.*, 1988, 1995) propõem a existência de uma severa descontinuidade no desenvolvimento lexical durante o período holofrásico, visto que, conforme dito acima, a criança ainda não tem o entendimento de que a palavra pode ser usada em diferentes situações. Esse entendimento surge a partir de um *insight* fundamental das propriedades simbólicas das palavras, ou seja, a noção repentina de que as palavras podem ser usadas para nomear objetos e ações. As conseqüências desse “*insight* da nomeação” são: a descontextualização de palavras presas ao contexto e a aquisição de palavras referenciais.

Existem dúvidas acerca dessa idéia de que todas as crianças adquirem o *insight* da nomeação durante a metade do período holofrásico já que (a) algumas crianças o adquirem antes de começar

3 “children’s first excursions into language are supported by their understanding of and participation in routine events. During this phase words have no meaning outside these events”.

a produzir suas primeiras palavras e (b) a noção de que surgem repentinamente é descartada pelo fato de que algumas crianças podem começar a descontextualizar as palavras presas ao contexto muito cedo, logo após a aquisição das primeiras palavras, e que esse processo de descontextualização pode continuar gradualmente, i.e., palavra por palavra, por muitos meses. Entretanto, conforme salientam Harris *et al.* (1988), é prematuro concluir que o *insight* da nomeação nunca ocorre.

Alguns autores acreditam, contudo, que o uso referencial da palavra é resultado de um *insight* de que as palavras podem ser usadas para nomear coisas. Para Harris *et al.* (1995), esse *insight* da nomeação é mais bem explicado, não em termos de um surgimento repentino da noção de que as coisas possuem um nome, mas em termos de uma transição da visão de que apenas algumas coisas têm um nome para uma visão de que todas as coisas têm um nome. O uso referencial diz respeito à nomeação de objetos, ações, estados e atributos, ou seja, são os nomes convencionais usados pelos falantes do meio da criança. Para tentar explicar a ocorrência dessas palavras utilizadas de forma referencial e correta logo no início da produção, Harris *et al.* (1995) levantam a hipótese do desenvolvimento do entendimento de que as palavras podem ser usadas para nomear objetos no período do desenvolvimento da compreensão que precede a produção. Eles fornecem o exemplo de Matthew, uma criança que, antes de começar a produzir sua primeira palavra, demonstrava compreender que as palavras podem ser usadas em diferentes contextos e para diferentes referentes:

[...] Seu entendimento mais sofisticado era da palavra “carro”. Quando solicitado para apontar para um carro num número de ocasiões diferentes, ele selecionava carros reais na pista, uma variedade de diferentes gravuras de carros (incluindo os de Fórmula 1), carros na televisão e um número extenso de mode-

los. Conforme esperado, os primeiros usos da palavra panda, palhaço e carro eram contextualmente flexíveis e genuinamente referenciais.⁴ (HARRIS *et al.*, 1995, p. 4)

O uso inicial da palavra de forma referencial concomitantemente ao uso preso ao contexto é reportado em alguns estudos longitudinais e de diário (BARRET; HARRIS; CHASIN, 1991; BATES *et al.*, 1979; DROMI, 1987; GOLDFIELD; REZNICK, 1990; HARRIS *et al.*, 1988, SILVA, 2007) – contrariando as conclusões de muitos outros estudos, como os desenvolvidos por Barret.

Em 1975, Halliday (Cf. INGRAM, 1989; SACHS, 2000) registrou que seu filho Nigel usava vocalizações com contornos entoacionais ascendentes para pedidos e contornos entoacionais descendentes para comentários. Padrões semelhantes aos usados pelo filho de Halliday foram descobertos por outros pesquisadores. Tais vocalizações foram denominadas “protopalavras”.

Das Protopalavras às Palavras

As ‘protopalavras’ são entendidas como vocalizações que contêm padrões de sons consistentes e usadas em determinadas situações, sendo essas protopalavras produções exclusivas das crianças (INGRAM, 1989). Mas, quando essas ‘protopalavras’ se tornam ‘palavras’? Existe muita variação em relação à idade na qual a criança produz a sua primeira palavra e, a depender do que seja adotado, uma ‘protopalavra’ já pode ser considerada uma palavra. Assim, en-

4 “His most sophisticated understanding was of the word ‘car’. When asked to point out a car on a number of different occasions, he selected real cars on the road, a variety of different pictures of cars (including formula one racing cars), cars on television and an extensive range of model cars. As might be expected, Matthew’s use of the words *panda*, *clown* and *car*, was highly contextually flexible and genuinely referential”.

quanto algumas crianças podem produzir sua primeira palavra por volta dos 9 meses de idade (Cf. BATES *et al.*, 1979), outras podem produzir apenas por volta dos 16 meses (BARRET *et al* 1986a *apud* BARRET, 1993). A variação pode existir, não como conseqüência de fatores individuais internos, mas em decorrência dos aspectos que são levados em consideração pelo pesquisador ao se definir o que vem a ser adotado como “palavra” (e.g. produção *vs.* compreensão, padrão adulto *vs.* padrão infantil). Assim, a primeira palavra pode ser adquirida aos 8 meses de idade, aproximadamente, ou apenas por volta dos 2 anos de idade – ou mais. Para evitar problemas de cunho teórico e metodológico, um primeiro passo de fundamental importância no estudo sobre essa fase inicial é o de se definir o que virá a ser considerado como “palavra”.

Além da necessidade de caráter metodológico, a importância de se definir o termo *palavra* se acentua ao se levar em consideração o fato de a aquisição das primeiras palavras ter sido, por algum tempo, relacionada ao começo da linguagem. Um exemplo disso é o trabalho de Stern (1924, *apud* INGRAM, 1989; VYGOTSKY, 1998) que muito influenciou os estudos sobre o desenvolvimento infantil na primeira metade do século passado. Para ele, o início da linguagem começa por volta dos 12 meses de idade, apenas após a produção das primeiras palavras, já que “[...] o primeiro entendimento da fala não tem nada a ver, primeiramente, com a compreensão intelectual do significado lógico das palavras”⁵ (STERN, 1924 *apud* INGRAM 1989, p. 40). Hoje, essa visão não encontra mais o respaldo dos pesquisadores, já que essa inauguração é atribuída aos primeiros reflexos da criança.

5 “This first understanding of speech has at first nothing to do with an intellectual grasp of the logical significance of words”.

Discutir a aquisição das primeiras palavras é, portanto, uma tarefa difícil, visto que, conforme aponta McCarthy (1954 *apud* INGRAM, 1989, p. 139), no seu trabalho clássico, uma palavra pode ser considerada adquirida em qualquer um dos seis casos abaixo:

- a) uma palavra da língua adulta que é entendida com algum significado, contudo variável, pela criança;
- b) uma palavra da língua adulta que é entendida aproximadamente com o mesmo significado da língua adulta;
- c) qualquer vocalização da criança que é entendida num contexto coerente;
- d) uma palavra da língua adulta que é produzida num contexto coerente;
- e) uma palavra da língua adulta que é entendida e utilizada como na forma adulta;
- f) uma palavra adulta que é entendida e utilizada como na forma adulta e é pronunciada corretamente⁶.

Muitos trabalhos influentes sobre o uso inicial da palavra, como o trabalho de Halliday sobre o desenvolvimento do seu filho Nigel, publicado em 1975, e o trabalho de Bates *et al*, 1979, um estudo longitudinal envolvendo 25 crianças, por exemplo, não abordam o problema da definição do termo, como salientam Vihman e McCune (1994). Já que parece haver, conforme afirmam Bates *et al* (1979) e Barret (1986), uma transição gradual do balbucio para o uso da palavra adulta, as primeiras palavras produzidas podem ter a sua

6 “(i) a word of the adult language that is understood with some meaning, however variable, by the child;

(ii) a word of the adult language that is understood in approximately its adult meaning;

(iii) any vocalization of the child that is used in a consistent context;

(iv) a word of the adult language that is produced in a consistent context; a word of the adult language that is understood and used in an adult-like manner;

(v) a word of the adult language that is understood and used in an adult-like manner, and is pronounced correctly”

forma inicial indistinguível do balbucio, produzindo uma variedade de vocalizações de diferentes graus de “verbosidade” (*wordiness*), e tanto a consistência do som quanto a do significado podem ser idiossincráticos para cada criança (DROMI, 1987; VIHMAN; MCCUNE, 1994).

Os estudos realizados em diversas línguas apontam o padrão silábico consoante-vogal (CV) e, posteriormente, o padrão reduplicado CVCV, como as formas fonéticas características dessa fase inicial. A consoante geralmente é uma consoante oclusiva ou nasal (p, b, t, d, k, m, n) e a primeira vogal a aparecer é a vogal central *a* (e.g. [ka] para *carro*, [da] para *dá*) (Cf. STOEL-GAMMON, 1990; TEIXEIRA; DAVIS, 2001). Uma vez que as crianças ainda não possuem muita prática com o seu sistema articulatório para a produção de palavras específicas, as suas pronúncias podem variar de uma situação para outra. Além disso, alguns processos fonológicos ocorrem nesta fase, como a elisão das sílabas fracas (e.g. [ka]⁷ para “carro”), a palatalização (e.g. [ʃatə] para “chata”), a reduplicação ([lɛˈlɛ] para “geléia”), entre outros. Essas primeiras palavras aparecem isoladas, geralmente ocorrem num contexto situacional-interativo (TEIXEIRA, 1995) e são equivalentes à relação: uma palavra = uma frase, sendo, portanto, denominadas de “holófrases”.

Dale (1976) e Teixeira (1995) acreditam que essas produções podem não ser apenas rótulos para objetos, mas significar também comentários acerca desse objeto ou de um determinado evento ou situação. Nesse sentido, Bridges (1986) salienta o quão ingênuo é admitir que todas as produções iniciais das crianças são tentativas de nomear objetos e que, assumir que a criança, ao produzir um nome, o esteja utilizando para nomear objetos é um perigo. Por

⁷ Exemplos retirados de Teixeira (1988).

isso, a investigação do contexto de uso torna-se de fundamental importância.

Segundo Dale (1976, p.13), as primeiras palavras parecem ser mais do que palavras únicas: “Elas parecem querer expressar idéias complexas, idéias que seriam expressas pelo adulto através de sentenças”⁸. Ao produzir, por exemplo, a palavra “papai” apontando para o carro, a criança pode estar querendo dizer: “olha papai no carro”, “o carro é do papai” etc. (TEIXEIRA, 1995). Assim, descobrir o que as crianças querem dizer com as suas palavras iniciais não é uma tarefa fácil, já que uma holófrase pode possuir diversos significados e ser usada em diferentes situações, envolvendo, destarte, a análise do contexto de uso.

Das Holófrases

Esse período em que uma palavra possui a extensão de uma frase recebeu a atenção especial de Dore (1985) que o subdividiu em 4 fases sucessivas e cumulativas. A primeira fase é caracterizada por ‘sinais protocomunicativos’ que são equivalentes ao que Halliday (1975 *apud* INGRAM, 1989) denominou de ‘protolinguagem’ e Dore *et al.* (1985 *apud* DORE, 1985) denominou de ‘formas foneticamente consistentes’. Esses sinais protocomunicativos consistem de sons fonologicamente idiossincráticos e podem ser melhor interpretados em termos de vocalizações reflexivas do que como sentenças produzidas intencionalmente para comunicar. Contudo, essas vocalizações possuem um certo grau de consistência com relação à situação na qual são produzidas e os adultos sempre estão aptos a interpretá-las como sinal de estados afetivos internos da criança.

8 “They appear to be attempts to express complex ideas, ideas that would be expressed in sentences by an adult”.

A segunda fase é caracterizada pelo uso de ‘sinais indexicais’. Ao contrário da fase anterior caracterizada pelo uso de sons fonologicamente idiossincráticos, nesta fase as produções infantis se aproximam da forma fonológica convencional das palavras da língua adulta. Tendem a ser produzidas apenas em contextos específicos de atividades e eventos e, ao contrário do que parece, não são usadas numa maneira referencial clara no sentido de designar objetos ou ações particulares.

A terceira fase é caracterizada pelo uso de ‘símbolos denotativos’ que são parecidos com as palavras da língua adulta, são referenciais, servindo para designar objetos, ações e relações particulares e são utilizados em diferentes contextos. É nesse período, portanto, que as vocalizações das crianças adquirem propriedades de verdadeiras palavras e, é também durante esse período que ocorre, quando ocorre, o famoso fenômeno da explosão do vocabulário.

A quarta fase é caracterizada pelo uso de palavras como ‘sintagmas predicativos’, i.e., caracterizada pelo uso de palavras para comentar sobre tópicos fornecidos tanto pelo contexto não-linguístico quanto por sentenças produzidas por outras pessoas. Tal desenvolvimento precede o surgimento de sentenças com mais de uma palavra na fala infantil. No entanto, Teixeira (1982) relata o uso de formas intermediárias entre a holófrase e o estágio telegráfico. Tais formas tinham como característica o fato de serem enunciados produzidos com o número de sílabas reduplicadas, equivalente à quantidade de sílabas do enunciado adulto-alvo. Por exemplo: “é de mamãe” [mẽ mẽ mẽmẽỹ]; “é de papai” [papapapay].

Dore (1985), ao explicar como ocorrem as transições de uma fase à seguinte, foca sua atenção nos intercâmbios sociointeracionais que acontecem entre mãe e filho. Ele propõe um modelo dialógico de interação no qual postula que mãe e criança estão negociando,

continuamente, significados durante as interações. Esse modelo realiza-se quando a criança apresenta um comportamento que pode ser ou não intencional e a mãe lhe responde, cobrindo esse comportamento de sentido. A criança, então, adapta a resposta de sua mãe. Essa resposta, essa projeção, pode ser expressa pela mãe num nível que é apropriado ao nível de desenvolvimento da criança ou num nível um pouco além do nível dela (lembremo-nos da ‘zona de desenvolvimento proximal’, proposta por Vygotsky, 1998). Dessa forma, a mãe pode imitar o comportamento da criança ou pode remodelá-lo em uma forma mais convencional. Nesse último caso, a criança é apresentada a um modelo que, se assimilado, a conduzirá a um nível de interação mais maduro.

No caso das trocas afetivas, a mãe, mais do que imitar ou convencionalizar o comportamento externo da criança, corresponde ao estado afetivo interno da criança e pode expressá-lo junto com ela. Ela pode, também, ‘bloqueá-lo’, numa modalidade diferente e, frequentemente, de forma ritualizada ou convencional. Mais uma vez, assim que a assimilação ocorre, com o progresso da criança a um novo nível de desenvolvimento, a mãe troca seus critérios, projetando significados a níveis cada vez mais elevados.

A Importância da Interação

A importância da interação se torna evidente quando nos deparamos com as pesquisas em aquisição de linguagem a respeito do processo de construção do vocabulário, por exemplo. Acredita-se que a aquisição das palavras depende do *input*, i.e., da entrada linguística (Cf. SNOW, 1997) – embora já se tenha sugerido que a aquisição do vocabulário fosse limitada por princípios inatos cruciais para a extração de sentido da entrada linguística e para o relacionamento significado-forma. Snow (1997) observa que a den-

cidade da fala materna ou a frequência da exposição ao vocabulário e a situação de exposição às palavras novas são os dois fatores que estão claramente relacionados à aquisição das palavras. Crianças com audição normal, filhos de pais surdos e crianças privadas de contato com outras pessoas não aprendem a falar a partir de encontros casuais com outros adultos e a partir da televisão.

Os aspectos supra-segmentais da fala dirigida à criança como os da entonação (fala mais alta e mais aguda) e os da velocidade (mais devagar), atestados em diversas línguas como parte de um processo de clareza (STOEL-GAMMON, 1976), contribuem para captar a atenção da criança, deixando-a mais quieta perante o falante e possibilitando o contato visual⁹. Este tem sido atestado como um fator muito importante para o estabelecimento da ligação criança-adulto, sendo muito sutil e rico, já que possibilita o estabelecimento de jogos e se assemelha aos turnos conversacionais de fala do adulto (SACHS, 1977).

Para Bruner (1988), o primeiro a adotar esquemas de interação como unidade de análise (LEMOS, 1986), os jogos e as brincadeiras interativas entre adulto e criança “[...] apresentariam a estas esquemas interacionais necessários ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de caráter pragmático, tais como a habilidade de solicitar, de estabelecer referência, dentre outras” (CORREA, 1999, p. 361). Isso ocorre porque esses jogos

[...] são estruturados de acordo com um modelo estável, no qual o adulto e a criança “fazem” coisas para e com o outro, sendo a comunicação o instrumento que garante seu acontecimento. Já dissemos que são repetitivos e limitados, mas devemos acres-

9 Alguns estudos têm mostrado que bebês com apenas dois dias de vida já demonstram uma certa preferência pelos padrões da fala dirigida à criança (GLEASON, 2000).

centar um novo aspecto: são estruturados da mesma forma que o diálogo (agora eu ajo; agora você age), segundo certas regras subjacentes que constituem o núcleo do jogo. (VILA, 1996, p.75)

E são nas seqüências interacionais/dialógicas em que participam criança e adulto, sendo uma dessas seqüências a estratégia da “estrutura tópico-comentário desmembrada em dois ou mais enunciados sucessivos” (OCHS *et al.*, 1979 *apud* LEMOS, 1986, p. 243), que as crianças encontram os elementos para a construção do seu vocabulário.

Embora exista uma discussão sobre o papel dos pais no desenvolvimento lexical do seus filhos (ou seja, de um lado existem aqueles que acreditam que os pais não exercem papel algum, uma vez que as crianças adquirem novas palavras e constroem seu vocabulário por méritos próprios e de outro, aqueles que estão convencidos do papel exercido pelos pais no desenvolvimento lexical de seus filhos), a inclusão num ambiente linguístico e interativo é fundamental.

Ochs e Schieffelin (1997, p. 73) atestam que, em muitas comunidades não-ocidentais, os bebês e crianças que não são tidos como parceiros conversacionais, mas estão inseridos num “[...] meio comunicativo repleto de complexidade gramatical e orientado a interlocutores competentes”, desenvolvem um conhecimento linguístico. Algumas comunidades acreditam, ainda, que ouvir fala lingüisticamente complexa é fundamental para que as crianças se tornem gramaticalmente competentes. Este fato permitiu aos estudiosos concluir que o *baby-talk* não é o fator principal na aquisição de linguagem e/ou do desenvolvimento lexical, mas sim um dos fatores que podem favorecer a aquisição e o desenvolvimento. O que parece ser primordial para a explicação do desenvolvimento lexical inicial é a importância da situação social na qual as crianças começam a aprender as suas primeiras palavras – a imersão numa

interação linguística (oral ou de sinais) – e o *input* linguístico ao qual estão expostas. O desenvolvimento lexical inicial é descrito como um processo de convergência social (POULIN-DUBOIS; GRAHAN; SIPPOLA, 1995).

Os estudos realizados na cultura ocidental revelam que a fala materna dirigida à criança é um aspecto que está relacionado com vários outros aspectos do desenvolvimento do vocabulário inicial. Sachs (1977) afirma que não é a quantidade de estímulos verbais que é importante para o desenvolvimento, mas sim a quantidade de entrada linguística diretamente dirigida na relação mãe-criança. Harris *et al.* (1988) observam que a proporção de referências a objetos na fala materna está associada com o estilo linguístico da criança (referencial ou expressivo) e que o uso inicial das palavras pode ser prognosticado pela freqüência de uso das palavras pelas mães (ou pelo adulto). Ademais, eles verificaram que, no nível de 10 palavras produzidas, havia uma relação entre o uso inicial da criança (presa ao contexto ou referencial) e o uso materno mais frequente para a maioria delas (83% dos casos). Porém a influência da fala materna no desenvolvimento lexical inicial parece incidir apenas no período inicial, declinando rapidamente no segundo ano de vida (BARRET; HARRIS; CHASIN, 1991), aproximadamente por volta dos 18 meses (HARRIS *et al.*, 1995).

A concepção mais adotada atualmente por muitos pesquisadores é a de que a interação e o compartilhamento de conhecimentos e atenção são a base da atividade linguística. Conforme apontam Koch e Cunha-Lima (2004, p. 283): “[...] os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com o outro, conjuntamente”.

Conclusão

Tentar explicar como se efetiva o processo de construção lexical por crianças tão novas adquirindo qualquer língua, não parece ser tarefa das mais fáceis. Pequenos-grandes questionamentos tornam essa atividade um desafio para a maior parte dos psicolinguistas que tentam revelar a forma como uma criança constrói, palavra por palavra, o seu vocabulário inicial: de onde as crianças retiram as suas primeiras palavras? qual a relação existente entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento cognitivo? como saber se uma criança compreende uma palavra da mesma forma que os adultos a compreendem? Embora ainda não exista um consenso sobre o “como” as crianças aprendem a extrair sentido de um enunciado, de uma palavra, qual o papel e a importância dos adultos nesse processo e mesmo o que as crianças compreendem ao compreender uma palavra numa fase tão inicial, algumas pesquisas têm contribuído para a nossa compreensão do processo de construção do vocabulário.

As crianças parecem seguir um processo similar, porém não igual, de aquisição lexical. A maior parte das informações disponíveis sobre o curso do desenvolvimento lexical é proveniente de crianças adquirindo o inglês – embora seja crescente o interesse por essa questão em diversas outras línguas e culturas (cf. BASSANO *et al.*, 2005; ENGLUND, 2005; MURASE *et al.*, 2005). Poucos estudos foram realizados em português brasileiro tendo como *corpora* crianças tão novas (cf. SILVA, 2003, 2007). Tendo em vista o fato de que a língua é adquirida num contexto sociocultural, que o desenvolvimento lexical inicial não ocorre isolado das experiências infantis sociointeracionais, estudos a respeito desse desenvolvimento em outras línguas e culturas se fazem necessários.

A necessidade de estudos nesta área se torna cada vez mais imediata, já que há o interesse em se investigar, através do cruzamento de dados de diversas línguas, as semelhanças e diferenças no processo aquisicional empreendido por falantes de línguas estruturalmente distintas – investigação esta que tem contribuído para o estudo da existência e da natureza de princípios operacionais básicos de desenvolvimento lingüístico. Ademais, a discussão a respeito de como universais cognitivos, entrada lingüística e métodos de avaliação influenciam e interagem no desenvolvimento lexical continua progredindo e necessita, cada vez mais, de maiores dados de diferentes línguas, comparando-se os diferentes métodos.

REFERÊNCIAS

- BARRET, M. Early semantic representation and early word-usage. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) *The development of word meaning: progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag, 1986. p. 39-67.
- BARRET, M. Early language development. In: SLATER, A.; BREMNER, C. (Ed.) *Infant development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 211-241.
- BARRET, M. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 299 – 322.
- BARRET, M.; HARRIS, M. e CHASIN, J. Early lexical development and maternal speech: a comparison of children's initial and subsequent uses of words. *Journal of Child Language*, Cambridge, Cambridge University Press, n. 18, p. 21-40, 1991.
- BATES, E. *et al.* Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, n. 21, p. 85-123, 1994.

BATES, E.; DALE, P.S.; THAL, D. Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P, MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87 – 130.

BATES, E. (ed.) *et al. The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.

BENEDICT, H. Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n 6, p. 183 – 200, 1979.

BRIDGES, A. Actions and things: what adults talk about to 1-year-olds. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) *The development of word meaning: progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag, 1986. p. 225-55.

BROWN, R. Introduction. In: SNOW, C.; FERGUSON, C. *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 1-27.

BRUNER, J. *Child's talk: learning to use language*. Oxford University Press, 1983.

CLARK, E.V. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CORREA, L.M.S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos 30 anos. *D.E.L.T.A.*, v.15, p. 339–83, 1999.

DALE, P. *Language development: structure and function*. 2ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1976.

DORE, J. Holophrases revisited: their 'logical' development from dialog. In: BARRET, M. (ed.) *Children's single-word speech*. John Wiley ; Sons, 1985, p. 23-57.

DROMI, E. *Early Lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GLEASON, J. The development of language: an overview and a preview. In: GLEASON, J. B. *The development of language*. Ally and Bacon, 2000. p.1-39.

GOLDFIELD, B. A. Noun bias in maternal speech to one-year-olds. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 20, p. 85-99, 1993.

GOLDFIELD, B., E REZNICK, J. Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n.17, p. 171-183, 1990.

GOLINKOFF, R.M.; MERVIS, C B.; HIRSH-PASEK, K. Early object labels: the case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 21, p. 125-155, 1994.

GOPNIK, A.; MELTZOFF, A. Words, plans, things, and locations: interactions between semantic and cognitive development in the one-word stage. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) *The development of word meaning: progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag, 1986. p. 199-224

HARRIS, M. *et al.* Linguistic input and early word meaning. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 15, p. 77-94, 1988.

HARRIS, M. *et al.* Symmetries and asymmetries in early lexical comprehension and production. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 22, p. 1-18, 1995.

INGRAM, D. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KOCH, I.V.; CUNHA-LIMA, M.L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p.251-300.

KUCZAJ, S.; BARRET, M. Preface. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) *The development of word meaning: progress in cognitive development research*. New York: Springer Verlag, 1986. viii-xii

LEMOS, C.T. Interacionismo e aquisição de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v.2, n. 2, p. 231-248, 1986.

MACNAMARA, J. *Names for things: a study of human learning*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press, 1982.

MERRIMAN, W. E.; TOMASELLO, M. Introduction: verbs are words too. In: MERRIMAN, W. E.; TOMASELLO, M. (ed.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*. Lawrence Erlbaum associates, 1995, p. 1-18.

MURASE, T. et al. Mother-child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. *First Language*, SAGE Publications, v. 25, p. 197-218, 2005.

NELSON, K. *Making sense: the acquisition of shared meaning*. San Diego: Academic Press, 1985. p. 3-123.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P., MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 69-84.

PAN, B.A.; GLEASON, J.B. Semantic development: learning the meanings of words. In: GLEASON, J.B. *The development of language*. Ally and Bacon, 2000. p.125-161.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 333-378.

POULIN-DUBOIS, D., GRAHAM, S.; SIPPOLA, L. Early lexical development: the contribution of parental labelling and infants' categorization abilities. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 22, p. 325-43, 1995.

QUINE, W.O. *Word and object*. Cambridge, Massachusetts: MIT press, 1960.

SACHS, J. The adaptative significance of linguistic input to prelinguistic infants. In: SNOW, C.; FERGUNSON, C. *Talking to children: language*

input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. p. 51-61.

SACHS, J. Communication development in infancy. In: GLEASON, J.B. *The development of language*. Ally and Bacon, 2000. p. 40-69.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, C.T.S. Desenvolvimento Lexical Inicial dos 8 aos 16 meses de idade a partir do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo – protocolo Palavras e Gestos. 2003. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2003.

SILVA, C.T.S. Construindo o vocabulário: o desenvolvimento lexical inicial em português brasileiro. 2007. *Tese de Doutorado*. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2007.

SLOBIN, D.I. *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional: Editora da USP, 1980.

SNOW, C. E. Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: FLETCHER, P., MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 153-163.

STOEL-GAMMON, C. Baby-talk in brazilian portuguese. In: *Papers and Reports in Child Language Development*, Stanford University, v. 14, p. 83-88, may 1976.

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre o desenvolvimento fonológico e suas implicações para o desvios fonológicos. In: YAVAS, M.S. (Org.) *Desvios fonológicos em crianças: teorias, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 11-34.

SZCZESNIAK, K. Palavras-relâmpago: como aprendemos e utilizamos nosso vocabulário. *Ciência hoje*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 207, ago. 2004, 16-20.

TEIXEIRA, E.R. O processo de aquisição da linguagem pela criança. In: *Revista do Espaço Möebius*, Salvador, 1995.

TEIXEIRA, E.R. ; DAVIS, B.L. Early sound patterns in the speech of two Brazilian Portuguese speakers. *Speech and Language*. 2001.

VIHMAN, M.; MACCUNE, L. When is a word a word? *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 21, p. 517 – 542, 1994.

VILA, I. Aquisição da Linguagem. In: COLL, C. *et al. Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.69-80.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Reconto de conto de fadas: recursos estilísticos

Retelling of fairy tales:
stylistic devices

Leonor Scliar-Cabral
(UFSC/CNPq) lsc@th.com.br

Resumo: Será analisado o estilo de 43 recontos de um conto de fadas, produzidos por crianças brasileiras com a idade entre 4;0 e 6;11, pertencentes a dois níveis sócio-econômicos, baixo (NSB) e médio alto (NSMA). As crianças do NSB frequentavam escolas diferentes situadas numa área de transição rural para urbana e periferia urbana, enquanto as do NSMA frequentavam uma escola religiosa, uma laica particular e uma escola pública estadual. As categorias analisadas no nível macro-estrutural são: *contaminatio*, reduções, inversões, transformações das junturas inter-episódicas e do discurso direto para o indireto, adição de cenários e de diálogos, adições, omissões, substituições ou inversão de eventos; no nível micro-estrutural, são metáforas, metonímias e topicalizações. Os exemplos demonstram um amplo espectro de recursos estilísticos empregados pelas crianças, permitindo um melhor entendimento de seus processos criativos.

Palavras-chave: estilística – reconto – conto de fadas – crianças – nível sócio-econômico cultural

Abstract: 43 retellings of a fairy tale, produced by Brazilian children aged 4;0 up to 6;1, belonging to two socioeconomic levels, low (LSE) and middle (MHSE) are analyzed. Children attended different schools: a transitional rural urban area and a periphery urban area (LSE), while MHSE schools were: a religious and a lay private schools, and a state public school. Categories analyzed at the macro level: *contaminatio*, reductions, inversions, transformations of inter-episodic junctures and of direct into indirect speech, addition of settings and dialogues; additions, omissions, substitutions or inversion of events; at the micro level: metaphors, metonymies and topicalizations. The examples demonstrate the ample range of stylistic devices employed by children allowing a better understanding of their creative processes.

Keywords: Stylistics – retelling – fairy tale – children – socioeconomic cultural level

Introdução

Centenas de estudos sobre narrativas e reconto de histórias foram publicadas nas últimas décadas, cobrindo diferentes aspectos. Um ou dois exemplos de publicações nos últimos anos destes diferentes aspectos, tais como, o efeito que eles produzem para desenvolver a compreensão de crianças pequenas (ROMERO, PARIS & BREM, 2005); a articulação do reconto com outros sistemas semióticos, tais como o desenho, a música e o teatro (LAS CASAS, 2006); CHURCH, 2006); o efeito que as mães como narradoras de histórias e que os programas de narrativas de histórias para pré-escolares têm sobre o desenvolvimento de melhores habilidades linguísticas (BRITO, BROOKS-GUNN & GRIFFIN, 2006; SPEAKER, TAYLOR & KANEN, 2004); a relação entre reconto de histórias e a aquisição de segundas línguas (GUILBERG, 2006; JAKUBOWICZ BATORÉO, 2001); a articulação com a aprendizagem da leitura

e da escrita (BARONE & MANDEL MORROW, 2003); RYPKAI, VASCILLE & CASSELL, 2003); narrativas e reconto de histórias no contexto de crianças com distúrbios (GIRGIN, 2000); o papel da cultura circundante (STEPHENS & McCALLUM, 1998); e a construção da mente e a representação de histórias (GRAESSER, OLDE & KLETTKE, 2002).

Em 30 de setembro de 2006, 3.630.00 itens, relativos ao tópico “narrativas na aquisição da linguagem” podiam ser acessados na Internet, enquanto o tópico mais específico “estilística das narrativas em aquisição da linguagem”, que é o objeto do presente artigo acusou apenas 44.600 itens, a maioria relacionada a textos literários. Esses resultados sugerem a necessidade de conduzir mais pesquisa sobre o tópico da análise estilística em histórias recontadas por crianças.

Os *corpora* foram obtidos de uma população abaixo distribuída:

Tabela 1. População estudada

Nível SE	Médio-Alto (NSMA)			subtotal	Baixo (NSB)			subtotal	total
Escola	MJ	B	IE		MB	JAR			
Sexo	M F	M F	M F		M F	M F			
4 to 4;11	2 2	- 1	1 -	6	3 3	2 1	9	15	
5 to 5;11	2 2	2 3	1 3	13	4 5	4 1	14	27	
6 to 6;11	2 2	1 2	1 2	10	3 3	2 -	8	18	
Total	6 6	3 6	3 5	29	10 11	8 2	31	60	

O sistema da análise estilística

A análise estilística das histórias recontadas pelas crianças a ser apresentada é baseada em Crystal e Davy (1969), ao afirmarem que:

O alvo da estilística é analisar os hábitos linguísticos com o propósito principal de identificar, na massa geral de traços linguísticos comuns ao inglês, tais como são usados em todas as ocasiões concebíveis, aqueles traços que são restritos a certos tipos de contexto social; explicar, quando possível, por que tais traços foram usados, opostos a outras alternativas, e classificar

estes traços em categorias baseadas numa visão sobre sua função no contexto social (p. 10)¹.

O contexto social onde a história foi recontada pode ser definido pelos participantes do discurso, seus papéis, sua idade, sexo, nível sócio-econômico e escolaridade dos narradores, a função do ato de fala e o contexto extralinguístico. Fatores cruciais para a análise estilística são o gênero (no caso presente, um conto de fadas, isto é, uma narrativa ficcional) e o uso da modalidade oral.

As diferenças entre narrativa factual e narrativa ficcional

Os dois subgêneros de narrativas, a narrativa factual e a narrativa ficcional, em específico, o conto de fadas, são linguisticamente caracterizados, e é importante examinar quais são os meios através dos quais o relato de uma história é assinalado.

Essa seção já foi examinada pela autora do artigo (SCLIAR-CABRAL, 1983, p. 135-139) e será agora expandida.

Surgem alguns problemas quando se analisa o tópico, em virtude de diferentes disciplinas estudarem as narrativas, algumas atribuindo o mesmo rótulo a diferentes objetos, ou, inversamente, diferentes rótulos ao mesmo objeto. Um exemplo elucidativo pode ser dado, contrastando o ponto de vista de alguns teóricos franceses, como Barthes (1955, p. 1) com o dos etnometodólogos americanos (SACKS, 1972), ou com o dos sociolinguistas (LABOV & WALETSKY,

1 “the aim of stylistics is to analyze language habits with the main purpose of identifying from the general mass of linguistic features common to English as used on every conceivable occasion, those features which are restricted to certain kinds of social context; to explain, where possible, why such features have been used, as opposed to other alternatives; and to classify these features into categories based upon a view of their function in the social context.”

1967). Barthes coloca sob o objeto da narratologia um vasto espectro da mídia, abrangendo sistemas semióticos distintos, enquanto Sacks segue Labov e Waletzky (1967, p. 13), que definem a narrativa como “uma técnica verbal de recapitular a experiência, em particular, uma técnica de construir unidades narrativas que emparelham com a sequência temporal daquela experiência”². A definição de Labov e Waletzky conflita com a estrutura dos contos de fadas, que diz respeito ao mundo ficcional: aqui não ocorre a recapitulação de uma experiência. Uma falha de interpretação similar foi cometida por Gee (1994) em sua resenha do livro de Berman e Slobin *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*; ao criticar os autores, ele afirma que “A tarefa de narrativizar um livro ilustrado sem legendas é artificial e dificilmente faz justiça a narrativas que são profundamente significativas para as pessoas e que manam de suas interações em curso e de suas vidas”³. Como se pode verificar, não existe espaço nos últimos autores citados para a narrativa ficcional, em especial, contos de fadas.

A condição fundamental para a narrativa factual ou reportagem é a de que o fato tenha realmente acontecido. Uma das questões usuais para eliciar tal ato de fala é perguntar: “O que aconteceu?”⁴ (EMBREE, 1978, pp. 79-80). Em adendo à proposta de Embree, encontram-se perguntas indiretas do tipo: “Conte-me o que aconteceu”, ou “Conte a x o que aconteceu”. A última é usada quando o adulto já conhece o episódio e quer exibir a outrem a habilidade

2 “one verbal technique for recapitulating experience; in particular a technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience”.

3 “The task of narrativizing a wordless picture book is artificial and hardly does justice to narratives that are deeply meaningful to people and which flow out of their ongoing interactions and lives”.

4 “What happened?”

da criança para reportar uma experiência acontecida. Observe na solicitação do adulto que o foco está em reportar **o que aconteceu**. Contrastando com o que realmente acontece no gênero factual, o que predomina no gênero conto de fadas é a função imaginativa no sentido definido por Halliday (1975, p. 20): “... a função da linguagem através da qual a criança, ela mesma, cria um ambiente”⁵. Em consequência, os contos de fadas usualmente começam com fórmulas mágicas do tipo “Era uma vez”, as quais suspendem o tempo e o aspecto factuais em favor do tempo e espaço fictícios, bem como por uma entoação peculiar, marcada por chaves bem contrastantes. Eles também terminam por fórmulas mágicas do tipo “E então viveram felizes para sempre”, quando narrador e narratário retornam ao real. Esse mundo imaginário admite a violação de traços semânticos. Existem violações consistentes e extraordinárias dos traços semânticos mais altos, tais como [-animado] e [-humano], as pedras podem falar e, a maioria do tempo, os animais são personagens. O pedido para eliciar uma história usualmente é: “Quem sabe uma história?”, “Quem quer contar uma história?”, ou uma solicitação do tipo: “Gostaria que você me contasse uma história.”

Observe que o foco é no narrador, em algum tipo de conhecimento e/ou em sua vontade de contar para demonstrar sua habilidade de ser um bom narrador. Ao ser solicitada para contar um conto de fadas, a criança pode contar a mesma história para o mesmo narratário (o reverso também é verdadeiro), uma centena de vezes. Não é a informação nova o importante, mas o mundo mágico que vai ao encontro, por um lado, do imperativo básico de esteticamente ordenar um texto (*foregrounding*, tal como o definiu Mukarovsky (1964, pp. 22-23) e/ou a função poética de Jakobson (1960, p. 365)),

5 “The function of the language whereby the child creates an environment of his own.”

por outro, a necessidade de um poderoso instrumento através do qual as crianças podem elaborar a realidade cru e os conflitos por ela causados. *Foregrounding* e/ou desautomatização, de acordo com a poética do Círculo de Praga, significa

que a exploração estética da linguagem toma a forma de surpreender o leitor com uma consciência nova da, e com uma sensibilidade a um meio linguístico que é normalmente assumido como concedido num *background* 'automatizado' de comunicação (LEECH & SHORT, 1981, p. 28)⁶

Na narrativa factual, o contexto empírico é compartilhado pelo narrador e pelo narratário, e o narrador usa a primeira pessoa do discurso, ou a ela se refere. No conto de fadas, o significado extensional emerge dos significados que conectam um com o outro, independentemente do *background* do narrador. Este aspecto particular das histórias lhes dá autonomia, permitindo-lhes circular sem a identificação de um autor específico, que pode ser anônimo. A primeira pessoa aparece apenas na dramatização, quando os personagens dialogam.

Variação e recursos estilísticos

Ordenar esteticamente a experiência pressupõe o domínio das formas, nesse caso, através da utilização de um subgênero da narrativa: o conto de fadas. As formas são o produto de uma elaboração coletiva e, dependendo da cultura e/ou do gênero, mostram um maior ou menor campo de restrições à narrativa, que constitui o âmbito da criatividade.

6 "that the aesthetic exploitation of language takes the form of surprising a reader into a fresh awareness of, and sensitivity to, the linguistic medium which is normally taken for granted as an 'automatized' background of communication."

De acordo com Hockett (1958, p. 544), as culturas ágrafas, que dependem da tradição oral como meio de registro, são mais rígidas, aceitando menos variação. A mesma observação também vige para as narrativas das crianças pré-escolares. Deve-se mencionar também uma variedade menor de gêneros (LONGACRE, 1983, p. 9) e dentro de um mesmo gênero, um repertório menor nas culturas ágrafas.

O campo para a variação vai de uma maior utilização dos contrastes (vividez, conforme Longacre (1983, pp. 10-11), isto é, os recursos estilísticos que preparam e valorizam o clímax, até as várias tonalidades que alimentam a progressão narrativa. Recursos tais como a dramatização (uso do diálogo *tale-qual* sem *verba dicendi* expressos), a expansão do tempo (duração), ou vice-versa, paráfrases resumidas ou expandidas, e o uso de tropos, de recorrências, permitem a criatividade. O domínio das formas, exemplificado neste caso pelo conto de fadas, possibilita ao narrador ser mais criativo: pode-se, nesse sentido, extrapolar as ideias de Mukarovsky (1964, p. 18): “Quanto mais a norma standard estiver estabilizada numa dada língua, mais variada pode ser sua violação e, portanto, maiores as possibilidades para a poesia nessa língua”⁷.

Outro aspecto a ser considerado se refere à habilidade do recontador que desempenha os papéis das *dramatis personae*, atribuindo a cada personagem sua voz característica, colorindo com *claro-oscuros*, *acelerandos*, *diminuendos*, *vivaces*, demonstrando uma variada gama de variações nas chaves, em contraste com o mau recontador, que utiliza uma voz monocórdia, para dentro, engolindo sílabas.

7 “The more the norm of the standard is stabilized in a given language the more varied can be its violation, and therefore the more possibilities for poetry in that language.”

A função histriônica encontra um amplo espaço no reconto de histórias. Deve-se mencionar que, além da criatividade dramática, ao assumir diferentes máscaras, principalmente as dos animais, opera-se a catarse.

Em virtude da importância do drama no reconto dos contos de fadas, não se deve considerá-lo um fenômeno superficial. Não se trata de mimese no sentido clássico, na qual a contextualização espaço-temporal ocorre de acordo com as categorias teatrais, mas sim do encaixe textual: é a própria narrativa que contextualiza.

A última questão diz respeito à noção de esquema textual e ao seu desempenho nos processos receptivo e produtivo do conto de fadas.

Nível e categorias de análise

De acordo com Crystal e Davy (1969, p. 15), é necessário escolher, entre os diferentes níveis lingüísticos, o objeto da análise estilística. O nível do presente estudo é a macro-estrutura textual, pressupondo-se um esquema narrativo que dê conta de como um ouvinte é capaz de interpretar certo tipo de texto, neste caso, um conto de fadas, e/ou de como ele o planeja e o desempenha na situação do reconto. Apenas uns poucos tipos envolvendo micro-estruturas são examinados: metáforas, metonímias e topicalizações.

Uma versão expandida (SCLIAR-CABRAL & GRIMM-CABRAL, 1984) do modelo de Stein e Glenn (1979) dá conta do processo de seleção de certas partes das histórias a serem recontadas, mantendo a relação entre os episódios e, dentro de cada um deles, entre os eventos; a coesão e a coerência relacionadas à anáfora e à elipse; e a progressão da história (fluxo narrativo). Foram também refinados os processos narrativos mencionados por Stein e Glenn, quando

se tratava de fusões, omissões e invenção de detalhes novos. As categorias assinaladas, na presente análise estilística, referem-se ao nível macro-estrutural, isto é, são globais: *contaminatio*, reduções, inversões, transformações das junturas inter-episódicas e do discurso direto em indireto (*oratio obliqua*), adição de eventos, de cenários e diálogos, omissões, substituições ou inversão de eventos; no nível micro-estrutural, isto é, local, apenas metáforas, metonímias e topicalizações.

Contaminatio

Um dos recursos utilizados pelas crianças ao recontar as histórias foi rotulado por Scliar-Cabral e Machado de Campos (1981) como *contaminatio*, adaptado dos autores latinos Plautus e Terentius. No contexto das narrativas infantis, ele consiste na mistura na mesma história de trechos tomados de histórias diferentes e/ou na mistura do factual com o fictício. Esse último recurso é mais complexo, uma vez que temos dados empíricos (SCLIAR-CABRAL, 1983) que demonstram que as crianças dominam os dois gêneros, narrativa factual e fictícia, bem precocemente, a começar pela idade de quatro anos. Portanto, quando elas transferem dados de sua própria experiência factual para uma narrativa fictícia, elas também modificam os marcadores textuais que são necessários para caracterizar esse gênero particular.

O exemplo a seguir, produzido por Maria (NSB, idade 6;7) ilustrará três tipos de *contaminatio*: entre a história lida, Chaupezinho Vermelho e uma outra versão exibida na televisão, entre a história lida e uma outra versão ouvida e entre a história lida e o factual:

Episódio		Evento	História lida	Reconto
IV	10		e o Lobo Mau chegou antes na casa da vovó.	E...e...e uma vez o Chaupeuzinho levava uns docinho e bateu na porta e o Lobo M...ia voando
V	15		Daí, o Chaupeuzinho chegou	pa floresta. E o caçador abriu e a vovó saiu e o Chapeuzinho Vermelho.
VIII	32		Então matou o Lobo,	E...e...e... daí o caçador mato(u)
	33		abriu a barriga	o Lobo, comeu, cozinho(u) botou no riacho.
	34		e tirou a vovó e o Chapeuzinho lá de dentro.	
			Episódio acrescentado pela criança: Daí ele pro céu,	Deus castigo(u) ele.
				O Deus disse pra ele ser... ser escravo.
				Ele tro(u)xe arroz, galinha, peru.
				Sadio, e... feijão, linguiça, galinha.

Já foi assinalado num artigo mencionado (SCLIAR-CABRAL, 1983) que as crianças mostram nesta fase o que foi denominado de voracidade pelo psicólogo social M. Coursand, que analisou as histórias, aplicando a bateria C.A.T., embora a categoria apresente aspectos diferentes nos dois NSEs: enquanto ambos NSB e NSMA demonstrassem a mesma tendência para apresentar personagens que comiam outros personagens, as crianças pertencentes ao NSB também demonstraram a tendência em apresentar personagens que comiam comida. Este último tipo foi privilegiado, como pode ser observado no reconto acima de Maria.

Um exemplo de mistura da história lida com outra versão muito popular na televisão, produzida por Dudu (NSB, idade 5;7), é apresentada a seguir:

		Read story	Retelling
Fórmula do conto		Era uma vez	Era uma vez
Cenário		o Chapeuzinho Vermelho. O Chapeuzinho Vermelho foi visitar a vovó	o Chapeuzinho Vermelho.
A criança transforma o cenário em evento:		Ele veio para trazer Ela... ela veio para levar doces para sua vovó que estava muito doente.	Ele veio para trazer Ela... ela veio para levar doces para sua vovó porque a vovó estava muito doente.
II	5 6- 7a	Daí a mamãe disse: Vai sempre pela estrada e não anda na floresta por causa do Lobo Mau.	
A criança introduz um diálogo entre o Lobo e o Chapeuzinho Vermelho (história da TV) com auto-correções:			Então o Lobo disse: Não, então o Lobo falou: Não, primeiro o ... o Chapeuzinho Vermelho veio cantando, cantando, né?
III	8 9e	Mas o Chapeuzinho Vermelho desobedeceu foi pela floresta	
A criança reintroduz o diálogo:			Então, quando encontrou uma árvore, o Lobo falou: - Oi, Chapeuzinho Vermelho! Ele disse mais do que isso, ele falou como um homem. E aquele um, o Chapeuzinho Vermelho falou assim: - Quem é você? E ele...ele é, ele... o Lobo disse: -É o Lobo Grandão, o Lobo Grandão. Ele, o Chapeuzinho Vermelho Sabia que era o Lobo, né? Daí, daí, o Chapeuzinho... o Chapeuzinho Vermelho, daí o Lobo disse: -Hei, Chapeuzinho Vermelho, você não acha que esse caminho é muito comprido? -Quem, eu? Não! -Claro que é, (es)tá cheio de lobo(s)
A criança comenta:			

lá.

-Não (es)tá, é mentira do lobo.

Observe-se o seguinte aspecto no diálogo precedente: o enfoque onisciente do narrador, contrapondo a ingenuidade do Chapeuzinho Vermelho à malícia do Lobo; o domínio do narrador no discurso direto (dramatização); a monitoria contínua da fala e, finalmente, a atenção para com o efeito da história sobre o narratário.

Transformações

Uma das transformações mais empregadas é a transposição do discurso direto em indireto (*oratio obliqua*). O texto lido apresenta três episódios onde o discurso direto ocorre: episódio II, eventos 5, 6 e 7a; episódio VI, evento 19 e episódio VII, eventos 22-28.

Um exemplo deste tipo de transformação é fornecido por Bibi (NSB, idade 5;2): o narrador substitui o infinitivo pelo imperativo:

Episódio	Evento	História lida	Reconto
II	5	Daí a mamãe disse:	Daí a mamãe disse (lhe)
	6	-Vai sempre pela estrada	
	7a	e não anda na floresta	para não ir pela floresta.

Observe a correta substituição pela criança do *verbum dicendi* e a omissão do enunciado 6.

Outros recontadores usam nominalizações com subjuntivo, como no exemplo de Dora (NSMA, idade 6;2):

Episódio	Evento	História lida	Reconto
II	5	Daí a mamãe disse:	Sua mãe lhe pediu
	6	-Vai sempre pela estrada	que ele fosse pela estrada
			que atravessa o rio.

No exemplo acima, a criança, além de usar o discurso indireto, insere um locativo poético.

A transformação do cenário em discurso indireto, às vezes, ocorre:

Cenário	Era uma vez o Chapeuzinho Vermelho. O Chaupeuzinho Vermelho foi visitar a vovó que estava muito doente.	O Chapeuzinho Vermelho que pediu pra mamãe dela se ela podia lá...lá... lá na vovozinha porque a vovó estava muito doente.
---------	---	---

A criança usa uma construção hipotética encaixada numa oração subordinada adjetiva.

Adição de eventos, cenários e diálogos

Um exemplo de inserção expressiva de um diálogo, produzido por Paulo (NSB, idade 6;6) é dado a seguir:

Episódio	Evento	História lida	Reconto
VIII	30	Quando o caçador chegou	Daí...quando Li... o Caçador
	31	ouviu as vozes da vovó e do Chapeuzinho	chegou, então... e...ele ouviu Chapeuzinho Vermelho, então... então...então da vovó ele ouviu grito(s) da vovó: Adição da criança:-Socorro!

Exemplos de adição de eventos foram fornecidos pelos recontos de Maria e Dudu (vejam-se acima).

Omissões

Os eventos mais omitidos pelas crianças são os eventos 13 e 14:

IV	13	e ficou deitado esperando o Chapeuzinho Vermelho.
----	----	--

Uma das explicações possíveis é a de que esses eventos estão no meio da narrativa e são permansivos, sem saliência perceptual, tornando-se difíceis de serem lembrados.

Existe evidência empírica de que os primeiros e últimos estímulos apresentados numa série são melhor lembrados, os primeiros, porque existe mais tempo para ensaio e, os últimos, porque ainda estão disponíveis na memória operacional. Os estímulos que estão no meio são descartados se não forem relevantes.

Substituições

A seguir, um dos exemplos interessantes de substituição do discurso direto pela onomatopeia tok-tok-tok, produzido por José (NSB, idade 6;7):

Episódio	Evento	História lida	Reconto
V	17		tok-tok-tok. -Vovó, abre a porta! E a vovó abriu pro Li...Vovó disse: -(Es)to(u) indo, minh neta.

Observe a inserção pela criança do cenário e de um outro discurso direto.

Inversões

Transgressões pragmáticas ocorrem muitas vezes quando crianças pequenas usam permutações de eventos, uma vez que elas não dominam os procedimentos de *flash-back* e/ou prolépsis. Essas transgressões acontecem principalmente nos eventos 12 e 13 junto com inserções, e omissões, como mostrado na produção de Lila (NSB, idade 4;9):

Episódio	Evento	História lida	Reconto
IV	12	pôs as roupas da vovó, pôs o os óculos	Depois, ele óculos
	13e	ficou deitado	e ficou (lá).

Metonímias, topicalizações e metáforas

Alguns exemplos of metonímias são dados a seguir. O primeiro é de Carla (NSMA, idade 4;7), ao substituir efeito por causa:

Episódio	Evento	História lida	Reconto
I	4	que estava muito doente.	Vovó estava deitada, né?
A mesma criança insere um evento original: O... ela...ela botou o			
IV	13e	ficou deitado	despertador e o Chapeuzinho
	14	esperando o Chapeuzinho Vermelho.	Vermelho chegou.

O evento 14 é omitido e a criança antecipa o evento 15, pertencente ao episódio V.

Diferentes processos de topicalização são usados pelas crianças, o que causa, às vezes, mudanças no foco narrativo. Observe, por exemplo, a seguinte clivagem com transformação simultânea do discurso direto em indireto, produzida por Nina (NSB, idade 6;6):

Episódio	Evento	História lida	Reconto
II	5	Daí a mamãe disse:	ela lhe disse
	6	-Vai sempre pela estrada	que o que ela tinha que fazer era ir pela estrada.

As crianças muitas vezes demonstram que o Lobo é o personagem que mais as impressiona. Elas o colocam como o centro da experiência, ao invés do Chapeuzinho Vermelho, como no exemplo a seguir, produzido por Dora (NSB, idade 5;8):

Episódio	Evento	História lida	Reconto
V	15	Daí o Chapeuzinho chegou	Daí o Lobo escutou

Outro processo consiste em começar a história *in medio res*, que o recontador enfatiza (exemplo dado por Vera, NSMA, idade 5;11):

É...o...o Lobo Mau se vestiu com com as roupas da vovó.

A topicalização também ocorre através da mudança do personagem que abre o turno do diálogo (José, NSB, idade 6;7):

Episódio	Evento	História lida	Reconto
VI	18	O Lobo fez a voz da vovó:	
	19	–Pode entrar!	

A criança coloca Chapeuzinho Vermelho dizendo:–Vovó, abre a porta!

A reduplicação é outro recurso estilístico usado pelas crianças, cujo resultado é a iteração e/ou a duração mais longa de uma ação, como pode ser visto nos exemplos dados por José (NSB, idade 6;7):

Episódio	Evento	História lida	Reconto
III	9e	foi pela floresta	e foi andando, andando, andando.

Os hipônimos são escolhidos por alguns recontadores, ao invés das palavras mais genéricas da história original, como no exemplo abaixo:

VI	18	O Lobo fez a voz da vovó:	e o Lobo imitou sua voz.
----	----	---------------------------	--------------------------

Comentários finais

Embora centenas de estudos sobre narrativas e reconto de histórias tenham sido publicadas nas últimas décadas, cobrindo diferentes aspectos, poucas referências são encontradas relacionadas a análises estilísticas.

O propósito deste artigo foi o de abrir novas avenidas para os pesquisadores interessados em melhor entender os processos criativos das crianças. Os exemplos discutidos, extraídos de *corpora* de 43 recontos, demonstram o amplo espectro dos recursos estilísticos empregados pelas crianças no nível macro-estrutural: *contaminatio*, reduções, inversões, transformações das junturas inter-episódicas e do discurso direto para o indireto, adição de cenários e de diálogos; adições, omissões, substituições ou inversão de eventos; no nível micro são: metáforas, metonímias e topicalizações. Além desses achados, existe evidência empírica sobre o domínio que as crianças têm do gênero conto de fadas oposto ao de reportagem da novidade.

Referências

- BARONE, D. & MANDEL MORROW, L. *Literacy and Young Children: Research-Based Practices*. New York: Guilford Press, 2003.
- BARTHES, R. Introduction à l'analyse structurale du récit. *Communications*, v8, pp.1-22, 1966.
- BUNGAR, M.-V. *The effects of retelling stories on the language development of pre-school children*. MEd, NIE, Singapore, 2002.
- BRITTO, P.R.; BROOKS-GUNN, J.; GRIFFIN, T.M. Maternal reading and teaching patterns associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, v41, n1, pp68-89, Jan-Mar 2006.

CHURCH, E. B. Group time: Enlivening literature with music and movement. *Early Childhood Today* (3), v20, n6, pp44-45, Apr 2006.

CRYSTAL, D. & DAVY, D. *Investigating English Style*. London: Longman, 1969.

EMBREE, S. N. The narrative discourse of preschool children. In Peng, F. C. C. & von RAFFLER-ENGEL, W. (eds.) *Language Acquisition and Developmental Kinesics*. Hiroshima: Dunka Hiron, 1978, pp. 70-92.

GEE, G. P. Review of Berman, R. A. and Slobin, D.I. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994. Teaching English as a Second or Foreign Language. V1, n2, aug. 1994. <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej02/r.1.html>. Accessed on Sept.30, 2006.

GIRGIN, U. Do Phonetic Languages Help Hearing-Impaired Children With Reading Comprehension? Paper presented to the *International Special Education Congress*, ISEC, University of Manchester, 24th-28th July, 2000. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_g/girgin_1.htm, accessed on Sept. 30, 2006.

GRAESSER, A. C.; OLDE, B.; KLETTKE, B. How does the mind construct and represent stories? In: Green, M.; Strange, J. & Brock, T. (eds.) *Narrative Impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. mnemosyne.csl.psc.memphis.edu/trg/papers/artspdfs, accessed on Sept.30, 2006.

GUILBERG, M. Handling discourse: Gestures reference tracking, and communicating strategies in early L2. *Language Learning*, v56, n1, pp. 155-196, Mar 2006.

HALLIDAY, M.A.K. *Learning How to Mean – Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold, 1975.

HOCKETT, C. F. *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan, 1958.

JAKOBSON, R. Closing statement: Linguistics and poetics. In: Sebeok, T. A. (ed.) *Style in Language*. Cambridge: The M. I. T. Press, 1960, pp. 350-377.

JAKUBOWICZ BATORÉO, H. The structure of child language and the structure of learner language in narrative discourse: First and second language acquisition in European Portuguese. In: Almgren, M., Barreña, A., Ezeizabarrena, M-J., Itziar IDIAZABAL, I. & MACWHINNEY, B. (eds.) *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001, pp. 264-278.

LABOV, W. & WALETSKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experiences. In: Helm, J. (ed.) *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LAS CASAS, D. KAMISHIBAI . *Story Theater: The Art of Picture Telling*. Portsmouth: Teacher Ideas Press, 2006.

LEECH, G. N. & SHORT, M. H. *Style in Fiction – a Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London: Longman, 1981.

LONGACRE, R. E. *The Grammar of Discourse*.

MUKAROSKY, J. Standard language and poetic language. In: Garvin, P. A. (ed.) *Prague School reader in Aesthetics, Literary Structure and Style*. Washington, DC.: Georgetown University, 1964, pp. 17-30.

RYOKAI, K.; VAUCELLE, C. & CASSELL, J. Virtual peers as partners in storytelling and literacy learning. *J. Comput. Assisted Learn.*, v19, n2, pp. 195-208, 2003. <http://citeseer.ist.psu.edu/ryokai03virtual.html>

ROMERO, F.; PARIS, S. G.; BREM, S.K. Children's comprehension and local-to-global recall of narrative and expository texts. *Current Issues in Education* [On-line], v8, n2, 2005. <http://cie.asu.edu/volume8/number15/index.html>, accessed on Sept. 30, 2006.

SACKS, H. On the analyzability of stories by children. In: Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.) *Directions in the Ethnography of Communication*. New York: Rinehart and Wilson, 1972, pp. 325-345.

SCLIAR-CABRAL, L. Acquisition of narrative skills by children: Possible influences in second language learning. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, v15, n2-3, pp.131-149, march-dec. 1983.

SCLIAR-CABRAL, L.; GRIMM-CABRAL, L. Caracterização das qualidades de narrativas em pré-escolares. 1984. *Ilha do Desterro*, v5, n11, pp. 56-74, 1984.

SCLIAR-CABRAL, L.; MACHADO DE CAMPOS, M. R. Retelling of stories by preschool children. Presented to The *Second International Congress for the Study of Child Language*, Vancouver, August 9-14, 1981.

SPEAKER, K.M., TAYLOR, D. & KAMEN, R. Storytelling: enhancing language acquisition in young children. *Education*, Chula Vista; v125 n1, p.3-14 Fall 2004. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200410/ai_n9446567/pg_8, accessed on Sept. 30, 2006.

STEIN, N.L. & GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Freedke, R. O. (ed.) *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, N. J.: Ablex, 1979, pp. 53-120.

STEPHENS, J.; MCCALLUM, R. *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York: Garland Publishing, 1998.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

Aspectos da Aquisição de Línguas de Sinais por Crianças Surdas

Aspects of Sign Language acquisition in Deaf children

Lodenir Becker Karnopp¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo: Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa que desenvolvi durante o Curso de Doutorado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 1999, e tem como objetivo discutir como se dá a aquisição da linguagem por crianças surdas, do nascimento aos cinco anos de idade. Inicialmente pretende apresentar um pouco da discussão que ocorre na Lingüística sobre a aquisição da linguagem, isto é, como a criança surda adquire a língua que dominará e usará pouco tempo depois. Este artigo está dividido em três partes. A primeira traz algumas descrições

¹ Mestre e doutora em Lingüística (PUCRS), professora adjunta no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Produtividade em Pesquisa 2. E-mail: lodenir.karnopp@ufrgs.br

e análises sobre o processo de aquisição da língua de sinais. A segunda parte trata da aquisição e desenvolvimento da linguagem no período inicial isto é, das propostas que tentam explicar como se dá esse desenvolvimento e por que ocorre da maneira como ocorre. A terceira parte apresenta aspectos do desenvolvimento de sinais, descrevendo a produção de enunciados de um sinal, enunciados de dois sinais e estágios posteriores do desenvolvimento lingüístico.

Palavras-chave: Surdos – Línguas de Sinais – Aquisição da Linguagem

Abstract: This article presents some results of research that I developed during the PhD course at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) in 1999 and aims to discuss ways in which the acquisition of language occurs by deaf children from birth to five years of age. Initially intended to present a discussion about what happens in linguistics language acquisition, ie how deaf children acquire language and use that rule shortly thereafter. This article is divided into three parts. The first gives some descriptions and analysis on the acquisition of sign language. The second part deals with the acquisition and development of language in the initial period that is, proposals that attempt to explain how is this development that occurs and the way it occurs. The third part presents aspects of the development of signs, describing the production of statements of a sign, two signs and sayings of the later stages of language development.

Keywords: Deaf – Sign Language – Language Acquisition

Estudos nas línguas de sinais

A maioria dos estudos sobre aquisição da linguagem focaliza a aquisição das línguas orais. Estudos sobre a aquisição das línguas de sinais são realizados em uma escala bem menor. Diante disso, desenvolvemos este tema com base em estudos sobre a aquisição

da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conforme Karnopp (1994, 1999) e Quadros (1997) e em estudos sobre a *American Sign Language* (ASL).

As investigações em relação à aquisição da linguagem de crianças surdas procuram colocar os informantes em categorias separadas, considerando o ambiente lingüístico da criança. Assim, temos crianças surdas com pais surdos (ou somente o pai ou somente a mãe) e crianças surdas com pais ouvintes. A ênfase deste texto é quanto ao processo de aquisição da língua de sinais como primeira língua. Para tal fim, a abordagem utilizada focaliza crianças surdas, filhas com pais surdos, expostas, desde o nascimento, à língua de sinais.

Seguindo a definição proposta por Lyons (1981, p. 252), definimos aquisição da linguagem como o “processo que resulta no conhecimento da língua nativa”, pois tal língua não é ensinada, mas adquirida naturalmente. Cabe salientar que diferenças na modalidade entre as línguas orais-auditivas e as línguas gestuais-visuais não obstruem o processo de aquisição de uma língua.

“Devido à sua singularidade física, o domínio da língua de sinais é o único meio que permite ao surdo estar nas mesmas condições de reciprocidade na comunicação que os ouvintes. Para os surdos, o bilingüismo é uma questão de necessidade, mais do que de escolha. Uma necessidade imposta por um estado do corpo que constitui a singularidade do indivíduo. Se os surdos têm necessidade da língua de sinais na educação, é porque são surdos da orelha. Sendo a língua indispensável para entrar plenamente no universo humano, o acesso a uma língua visual é para os surdos uma questão vital.” (Benvenuto 2006, p. 246)

Crianças surdas, expostas à língua de sinais, adquirem tal língua, da mesma forma que as crianças ouvintes, de forma espontânea, adquirem uma língua oral. Assim, as crianças surdas adquirem

a língua de sinais que está à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam estágios semelhantes de desenvolvimento lingüístico. Portanto, se a linguagem humana é universal no sentido de que todos os seres humanos possuem a capacidade para adquirir uma língua, não é surpreendente que as línguas de sinais se desenvolvam entre pessoas surdas.

Considerando os aspectos universais das línguas humanas, conforme mencionado anteriormente, é esperado que surdos, expostos à língua de sinais, apresentem semelhanças com o que ocorre em outras línguas, no que se refere à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal, enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples.

O período inicial do desenvolvimento da linguagem

Embora sejam necessários estudos em relação ao período pré-natal, há consenso entre pesquisadores de que o início do desenvolvimento da linguagem se inicia quando a criança nasce, sendo seguido pelo aparecimento dos primeiros sinais. O balbucio de bebês surdos adquirindo a língua dos sinais precede a produção de seus primeiros itens lexicais (sinais), isto é, eles produzem gestos que são, quanto à forma, semelhantes aos sinais, mas possuem significado variável, instável (Newport & Meier 1986, p. 888). Esse período caracteriza-se pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar (Karnopp, 1999).

Cabe salientar que se identifica um novo período na medida em que uma nova produção acontece. Não ocorre, portanto, o término de um período e o início de outro de forma estanque, mas pode ocorrer a sobreposição, no tempo, entre um período e outro. Por exemplo, o balbucio manual continua sendo produzido mesmo com o início da produção de enunciados de um sinal.

Uma descrição detalhada sobre o desenvolvimento inicial da linguagem deveria, além de discutir aspectos da produção gestual da criança, incluir também informações sobre a percepção de sinais pela criança e sobre a interação entre o adulto e o bebê no processo de aquisição da língua de sinais. Aqui, entretanto, nos limitamos a discutir prioritariamente os aspectos ligados à produção lingüística.

Pesquisas realizadas por Karnopp (1994, 1999) com crianças surdas adquirindo a língua de sinais brasileira e referências encontradas na literatura sobre a aquisição da linguagem do bebê surdo trazem contribuições para a discussão sobre as primeiras produções de bebês surdos. O input visual é, obviamente, necessário para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/ pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do 'apontar' são aspectos relevantes para o desenvolvimento lingüístico da criança. Muitos dos aspectos das produções iniciais continuam sendo produzidos no período lingüístico; por exemplo, o contato visual, as expressões faciais e o apontar (lexicalizado). Outros, embora com baixa frequência de ocorrência, também continuam sendo produzidos; por exemplo, os gestos sociais.

A interação entre o bebê e a mãe, no processo de aquisição da linguagem, é discutida por Ackerman et al. (1990, p. 338), que salientam as principais diferenças do comportamento lingüístico entre mães surdas e mães ouvintes na comunicação/ interação com suas crianças no primeiro ano de vida. Mães surdas misturam vocalizações e sinais mesmo quando o bebê é surdo, mas esse input apresenta variações de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento da criança: à medida que a criança vai aumentando o repertório produtivo, a mãe surda começa a usar mais sinais e a utilizar mais estratégias específicas de atenção visual.

Na análise de tarefas específicas de atenção visual, Ackerman et al. (1990, p. 338) registraram que uma mãe surda procura inicialmente obter a atenção direta do bebê. Ela se refere aos objetos antes ou depois de apontá-los e não fala nem sinaliza enquanto aponta. Trabalha sempre com a atenção visual da criança e não inicia um jogo ou uma brincadeira até que a criança olhe para ela. Crianças surdas em famílias ouvintes, no segundo ano de vida, por outro lado, parecem não ter a disciplina da atenção visual que é desenvolvida nas crianças de família surda durante o primeiro ano.

O período inicial do desenvolvimento da linguagem tem sido investigado não apenas por seu balbucio vocal, mas também por seu balbucio manual – produções manuais, corporais e faciais. Tais produções parecem ser significativas especialmente no estabelecimento da comunicação e na interação entre pais ouvintes com filhos surdos que inicialmente não têm contato com a língua dos sinais (Deuchar 1984). É interessante mencionar que os bebês surdos de pais ouvintes, não expostos à língua de sinais desde o nascimento, começam a desenvolver gestos manuais para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades. Pesquisas revelam que os bebês não apenas desenvolvem sinais individuais, mas combinam sinais,

formando sentenças com uma ordem sintática definida e restrições sistemáticas (Fromkin & Rodman 1993).

Em relação à percepção e compreensão dos sinais pela criança, alguns registros referem que a criança surda, por estar impossibilitada de captar estímulos auditivos, presta maior atenção ao meio visual do que a criança ouvinte e capta indícios sutis no rosto humano que lhe servirão para atribuir significado ao léxico de sua língua. Indagações sobre o início da compreensão, sobre a diferença entre compreensão e produção em sinais, sobre a percepção categorial permanecem como aspectos a serem investigados.

Além da interação do bebê com o adulto e da compreensão de sinais, há ainda um terceiro aspecto do desenvolvimento infantil a considerar, a saber, a produção de sinais, cuja investigação tem sido priorizada em estudos da aquisição da linguagem. Nesse sentido, encontram-se registros de que, no primeiro ano de vida, a criança passa por mudanças que vão de um simples choro a um complexo balbucio manual.

A investigação de amostras longitudinais do balbucio vocal de bebês ouvintes tem mostrado que esse não consiste de uma produção de 'barulhos', mas que há um padrão de desenvolvimento nos sons que são produzidos (Stark, 1979). Embora ocorram diferenças individuais entre as crianças, há tendências na produção, que refletem a maturação gradual de estruturas articulatórias e do sistema nervoso central que controla a área da linguagem. Nesse sentido, as produções de bebês surdos e bebês ouvintes neste período de desenvolvimento são equiparáveis, no que diz respeito à produção referente às 30 primeiras semanas, por exemplo: choro reflexo, sons vegetativos, arrulhos, risos e brincadeiras vocais (que incluem o isolamento de alguns segmentos primitivos). Locke (1983, apud Ingram 1989), acredita que as vocalizações tanto de bebês ouvintes

tes quanto de bebês surdos são frutos de estímulos internos e não externos, já que bebês surdos emitem as mesmas vocalizações que bebês ouvintes. Ingram (1989) relata a explicação de Oller (1985) de que o bebê está intencionalmente explorando suas capacidades vocais. Desse modo, a criança é um participante ativo no processo e é sensível ao ambiente lingüístico. Oller (1985) conclui que o balbucio vocal é, na verdade, relevante para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas da criança e que o input lingüístico é necessário para que o bebê passe para estágios posteriores. Em relação às crianças surdas, estudos referem que o balbucio vocal de surdos não inclui seqüências de consoantes e vogais, mas consiste na produção de vocalizações não ordenadas.²

Dados da Língua Americana de Sinais rejeitam a idéia de que o balbucio é determinado pelo desenvolvimento motor dos mecanismos articulatórios. Para Petitto e Marentette (1991), o balbucio é uma expressão de uma capacidade lingüística mental (brain-based) que independe da modalidade articulatória da fala ou do sinal. Tanto o balbucio manual quanto o balbucio vocal contêm unidades e combinações de unidades que são organizadas de acordo com as propriedades silábicas e prosódicas da linguagem humana. As autoras concluem que a forma e a organização do balbucio estão ligadas ao sistema lingüístico da língua em aquisição.

Surdos e ouvintes produzem gestos manuais muito similares durante o primeiro ano, tornando-se difícil a distinção entre o balbucio manual compartilhado entre bebês surdos e ouvintes, e as produções manuais que são específicas dos bebês surdos: situações em que as crianças produzem gestos que representam algum ob-

2 A seqüência silábica produzida por crianças surdas expostas à Língua de Sinais correspondem, por exemplo, a seqüências de LML-LML (Locação, Movimento, Locação)

jeto ou evento aos quais elas se referem, tais como abrir e fechar a mão para pedir algo, ou mover os braços para indicar um pássaro, são comuns em crianças surdas e ouvintes (Acredolo e Goodwyn, 1988; Petitto, 1988; Shore et al., 1990). Esse fato torna complexa a distinção entre sinais e gestos, pois ambos são referenciais, comunicativos e produzidos manualmente. Por isso, a distinção desses dois tipos de atividade manual e o status simbólico dos gestos iniciais na aquisição da linguagem é uma questão que tem recebido atenção recentemente (Acredolo e Goodwyn, 1988; Bates et al., 1979; Petitto, 1988).

O período do desenvolvimento lingüístico

O termo aquisição da palavra (sinal) pode ser entendido de diversas maneiras, ou seja, pode se referir a qualquer gesto produzido e usado pelo bebê em um contexto consistente, ou pode se referir a um sinal da linguagem adulta que é entendido e usado como tal. Em analogia com a definição que Ingram (1989, p. 139) adota para as línguas orais, utilizamos aqui a definição de que o primeiro sinal é um sinal semelhante à linguagem adulta e que é entendido com algum significado, embora variável.

A partir de uma revisão bibliográfica, constatou-se que a maioria dos estudos realizados durante o desenvolvimento dos enunciados de um e dois sinais focalizam, em especial, a produção. Assim sendo, necessita-se de investigações em relação ao desenvolvimento da compreensão da língua dos sinais que observem, entre outras coisas, o início da compreensão; em que medida a compreensão antecede a produção de sinais; a diferença na extensão dos vocabulários receptivo e produtivo; a dependência e/ou independência entre produção e compreensão de sinais; a média de palavras compreendidas no início da produção e em estágios posteriores.

Enunciados de um sinal

Os primeiros estudos sobre a aquisição da língua de sinais, realizados por Schlesinger e Meadow (1972), Prinz e Prinz (1981) e Brown (1977), entre outros, investigaram o processo de aquisição da Língua de Sinais Americana (ASL) por crianças surdas ou ouvintes, expostas desde o nascimento a essa modalidade de língua (Deuchar 1984, p. 154).

Os resultados de Schlesinger e Meadow (1972) fornecem dados importantes sobre o tamanho do vocabulário e sobre o período em que o primeiro sinal foi produzido. Os autores relatam que as crianças inicialmente produzem enunciados com um só sinal e então começam a produzir dois ou mais sinais em combinação. Mostraram que uma das crianças, Ann, tinha um amplo vocabulário em sinais aos 19 meses, se comparado ao vocabulário de crianças ouvintes. Em diários da aquisição da linguagem de duas crianças ouvintes, expostas ao inglês e à ASL, eles verificaram que o primeiro sinal surgiu antes da primeira palavra, sendo que, para uma das crianças, o primeiro sinal apareceu aos cinco meses e meio. Pode-se, entretanto, questionar os critérios utilizados pelos autores para identificar a produção do primeiro sinal. Uma das alternativas utilizadas para se evitar este tipo de objeção é investigar não somente a produção do primeiro sinal, mas a produção dos dez primeiros sinais. Utilizando essa alternativa, a maioria dos estudos de aquisição da linguagem registra que o aparecimento das primeiras palavras/sinais ocorre em torno dos 10 meses.

Ackerman et al (1990, p. 339) confirmam tais dados, relatando que os primeiros sinais na Língua de Sinais Britânica (BSL) foram produzidos aos 11 meses por uma criança surda e aos 11 meses por uma criança ouvinte. Além disso, os autores relatam que a média de idade na produção dos dez primeiros sinais é de 15 meses de idade

em crianças surdas e de 13 meses em crianças ouvintes adquirindo a Língua de Sinais Britânica e o Inglês, respectivamente.

Por outro lado, a hipótese de que a aquisição da língua dos sinais se iniciaria mais cedo do que a aquisição das línguas orais gerou discussões entre alguns pesquisadores sobre a questão da iconicidade nas línguas de sinais, sobre o desenvolvimento motor das mãos, sobre a questão da visibilidade dos articuladores e a interferência dos pais na produção dos sinais.

Um exemplo dessa polêmica é encontrado em Prinz e Prinz (1981) que, em um estudo comparativo feito com uma criança ouvinte que estava adquirindo o inglês e a ASL (pois tinha a mãe surda e o pai ouvinte), demonstraram que: (a) os sinais eram adquiridos mais cedo do que as palavras; (b) entre os 7 e 21 meses o número de sinais era mais amplo que o número de palavras; (c) a produção de sentenças simples incluía, às vezes, sinais e palavras e, mais tarde, dependendo do interlocutor, a criança começou a usar somente sinais ou somente fala, distinguindo os dois sistemas lingüísticos; (d) a aquisição da linguagem em duas diferentes modalidades (oral-auditiva e gestual-visual) apresentou um paralelo com o desenvolvimento lingüístico de crianças ouvintes adquirindo simultaneamente duas ou mais línguas faladas.

Brown (1977) afirma que a iconicidade das línguas de sinais favorece o aparecimento do primeiro sinal antes que a primeira palavra. Seu argumento baseia-se no fato de que os primeiros itens do vocabulário das crianças estão no “nível básico do objeto” (isto é, referem-se aos objetos básicos do ambiente da criança, como leite, mesa, maçã, etc.) e que os sinais para tais objetos teriam um alto grau de iconicidade. Um contra-argumento para a suposição de Brown aparece em Prinz e Prinz (1981), que questionam a idéia de que os sinais que são icônicos para os adultos também o seriam

para as crianças, apontando para o fato de que a percepção da iconicidade em muitos sinais depende de sua etimologia (por exemplo, na LIBRAS, o sinal LEITE vem da noção de tirar leite de uma vaca).

Bonvillian (1983) sugere que o aparecimento acelerado dos primeiros sinais pode ser devido não à iconicidade, mas a três outros fatores: (i) as mãos das crianças podem ser moldadas e guiadas pelos pais (enquanto isso não ocorre de um modo pleno para os órgãos vocais); (ii) as crianças surdas recebem diferentes respostas (feedbacks) visuais em suas produções, e (iii) o controle dos músculos manuais ocorre mais rapidamente que o desenvolvimento dos músculos da cavidade oral (sistema articulatório da fala). Entretanto, para o autor, tais fatores são operativos nos primeiros estágios, pois no desenvolvimento posterior da língua dos sinais há um paralelo entre o desenvolvimento das línguas orais e das línguas de sinais, já que *“ambos os sistemas refletem as habilidades cognitivas subjacentes”* (Bonvillian 1983, p. 124). Do mesmo modo, Klima e Bellugi conduziram um estudo da aquisição da ASL e concluíram que *“alguns dos processos básicos da aquisição da linguagem são os mesmos independentemente da modalidade”* (Klima e Bellugi 1972, p. 96).

Das discussões realizadas sobre a questão da produção dos primeiros sinais e das primeiras palavras no vocabulário da criança e sobre as possíveis implicações da iconicidade na aquisição de sinais, pode-se concluir que, apesar das diferenças individuais dos informantes, das diferenças entre as línguas e entre as modalidades de línguas, há um certo paralelo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem que independe da distinção língua gestual-visual ou oral-auditiva.

Em termos gerais, pode-se dizer então que os primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os 10 meses e o 1º ano de idade. Estudos de aquisição da linguagem de crianças surdas com pais surdos têm mostrado que elas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples.

Nas línguas orais, Ingram (1989) refere a aquisição do número de palavras no vocabulário infantil, utilizando dados de Smith (1926) e Benedict (1979). Nas línguas de sinais encontram-se registros da quantidade de sinais no vocabulário infantil em McIntire (1977), Bonvillian e Siedlecki (1996) e Marentette (1995). Como se observa, a evidência compilada por tais estudos sugere que há generalizações comuns à produção dos primeiros sinais e ao desenvolvimento do vocabulário infantil em línguas orais e línguas de sinais.

Segundo Ingram (1989), o tamanho do vocabulário em crianças adquirindo o inglês, relatado em Smith (1926) foi o seguinte: a primeira palavra surgiu aos 10 meses, com 1;3 constavam 19 palavras e com 1;9 havia 118 palavras no vocabulário infantil. Ingram (1989) relata também os resultados de Benedict (1979), que acompanhou durante seis meses o desenvolvimento do vocabulário de oito crianças adquirindo o inglês: com 1;3 (20 palavras), com 1;4 (30 palavras), com 1;5 (40 palavras) e com 1;9 (50 palavras).

McIntire (1977) examinou a produção de sinais na ASL de uma criança surda, filha de pais surdos, e registrou que, no início da investigação, quando a criança estava com a idade de 1;1, o vocabulário estava em torno de 85 sinais e que, ao final da investigação, com 1;9, ela estava produzindo mais de 200 sinais.

Marentette (1995, p. 75) realizou um estudo de caso, acompanhando longitudinalmente uma menina ouvinte, filha de pais surdos, que apresentou a seguinte média de aquisição na ASL: com 1;0 (05 sinais), com 1;3 (11 sinais), com 1;5 (18 sinais), com 1;6 (42 sinais), com 1;9 (63 sinais), com 1;11 (19 sinais) e com 2;1 (70 sinais).

A comparação acima demonstra que há um certo paralelo entre as línguas de sinais e as línguas orais no que diz respeito à correlação entre o número de itens lexicais produzidos (palavras e sinais) e a idade da criança. Cabe salientar, entretanto, que as investigações cujos resultados foram descritos acima diferem em alguns aspectos, se forem considerados os objetivos de cada pesquisa, a metodologia utilizada e as diferenças no input.

Enunciados de dois sinais e estágios posteriores do desenvolvimento lingüístico

Ao final do período caracterizado pelos enunciados de um sinal (mais ou menos aos dois anos de idade, variando de criança para criança), começam a aparecer, enunciados formados por dois sinais. Eles consistem, basicamente, no agrupamento de dois sinais que são ligados por algum tipo de relação semântica.

Estudos realizados por Bonvillian et al. (1983) constataram que a média de idade na produção dos enunciados de dois sinais é de 17 meses (variando entre 12 e 22 meses), enquanto que nas línguas orais os enunciados de duas palavras ocorrem entre os 18 e 21 meses. Para tais autores, isto sugere que tanto a fala quanto o sinal são restritos por fatores cognitivos ou lingüísticos mais profundos e não por fatores superficiais relacionados à modalidade.

Como na aquisição das línguas orais, o início do estágio de dois sinais co-ocorre com a produção de enunciados de dois sinais. De um modo geral, o período do desenvolvimento de dois sinais apresenta as seguintes características, conforme Newport & Meier (1986):

- emergência de relações semânticas entre os elementos (sinais), em uma mesma ordem como nas línguas orais. Os tipos de relações semânticas entre os elementos dos enunciados são os seguintes: agente + ação; ação + objeto; agente + objeto; ação + lugar; demonstrativo + entidade; entre outros;
- tais enunciados consistem tipicamente de itens lexicais que continuam sendo formas de citação não-flexionadas;

Hoffmeister (1978, apud Deuchar 1984) apresentou dados abrangentes, a partir de uma pesquisa longitudinal realizada com três crianças entre 2 e 5 anos, sobre o uso da ordem (por exemplo, Sujeito-Verbo, Verbo-Objeto, Sujeito-Verbo-Objeto) como uma estratégia sintática para marcar e atribuir função aos elementos do enunciado. Tal estratégia sintática é adquirida antes das flexões a nível morfológico. Assim, a ordem adotada pelas crianças é a ordem canônica da linguagem do adulto. A ordem das palavras é a primeira estratégia sintática para assinalar a função dos elementos da sentença. Em enunciados produzidos pelas crianças, apareceram as seguintes funções: localizar, nomear, pedir, desejar, negar, descrever evento ou situação, indicar posse, entre outros (Deuchar 1984).

Após a fase de dois sinais, surgem enunciados com maior número de sinais que, aos poucos, vão se aproximando da linguagem do adulto. Começam a aparecer os morfemas flexionais e derivacionais (Newport & Meier 1986).

O período de maior desenvolvimento lingüístico vai mais ou menos até os cinco anos, quando a criança já tem uma capacidade lingüística bem próxima à do adulto. Supõe-se que, como nas línguas orais, as aquisições posteriores nas línguas de sinais estejam relacionadas à complexidade sintática e semântica da língua em questão.

Há diversos estudos sobre a aquisição da concordância verbal na LIBRAS, enfocando os mecanismos gramaticais para indicar a relação entre o verbo e seus argumentos e, ainda, estudos sobre a estrutura frasal da LIBRAS, sobre o estabelecimento nominal e sobre o sistema de pronominalização, desenvolvidos por Quadros (1995, 1999).

Conclusão

O interesse em relação ao estudo das línguas de sinais é crescente, pois até bem pouco tempo atrás as concepções e investigações acerca da linguagem humana eram proporcionadas somente pelo estudo das línguas orais. Entretanto, as línguas de sinais, por serem línguas nativas de comunidades surdas e de modalidade gestual-visual, podem fornecer novas perspectivas teóricas sobre as línguas humanas, sobre os determinantes da linguagem e sobre o processo de aquisição e desenvolvimento das línguas humanas.

Referências

ACKERMAN, et al. Lexical acquisition in sign and speech: evidence from a longitudinal study of infants in deaf families. In: LUCAS, Ceil (ed.). *Sign Language Research: Theoretical issues*. Washington: Gallaudet University, 1990.

- ACREODOLO, L. and GOODWYN, S. Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development* 59, p. 450-66, 1988.
- BATES, E. et al. *The emergency of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.
- BENVENUTTO, Andrea. O surdo e o *inaudito*. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246
- BONVILIAN, J. et. al. Early sign language acquisition and its relation to cognitive and motor development. In: KYLE, J. and WOLL, B (ed.). *An international perspective on Sign Language*. London: Croom Helm, p. 116-25, 1983.
- BONVILLIAN, J. D. & SIEDLECKY, T. Jr. Young children's acquisition of the location aspect of American Sign Language signs: Parental report findings. In: *J. Commun. Disord.* 29, p. 13-35, 1996.
- BROWN, R. N. Introduction: In: SNOW, C. E. and FERGUSON, C. A. (Eds). *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- DEUCHAR, M. *British Sign Language*. London: Routledge and Kegan Paul, 1984.
- FROMKIN, V. and RODMAN, R. *An Introduction to Language*. Forth Worth: 5ª ed., Harcourt Brace Jovanovich College, 1993.
- INGRAM, David. *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University, 1989.
- KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre, PUC: *Dissertação de Mestrado*, 1994.
- KARNOPP, L. B. Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre, PUCRS: *Tese de Doutorado*, 1999.

KLIMA, E., and BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.

LYONS, J. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MARENTETTE, Paula F. It's in her hands: A case study of the emergence of phonology in American Sign Language. *PHD Dissertation*, Montreal: McGill University, Department of Psychology, 1995.

McINTIRE, M. The acquisition of American Sign Language hand configurations. *Sign Language Studies* 16, p.247-66, 1977.

NEWPORT, E. and MEIER, R. The Acquisition of American Sign Language. In: SLOBIN, D. I. (Ed.). *Cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

PETITTO, L. A. and MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 251, p. 1493-6, 1991.

PETITTO, L. A. "Language" in the prelinguistic child. In: KESSEL, F. S. (Ed.). *The development of language and language researchers*, p. 187-222, LEA, 1988.

PRINZ, P. M., and PRINZ, E. A. Acquisition of ASL and spoken English by a hearing child of a deaf mother and a hearing father - Phase II: Early combinatorial patterns. *Sign Language Studies* 30, p. 78-88, 1981.

QUADROS, R. M de. *Educação de Surdos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIVRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995.

SCHLESINGER, H. and MEADOW, K. *Sound and Sign: childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California, 1972.

SHORE, C. et al. Vocal and gestural symbols: Similarities and differences from 13 to 28 months. In: VOLTERRA, V. and ERTING, C. J. (Eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children*. New York: Springer-Verlag, p. 79-91, 1990.

SIPLE, P. Visual constraints for sign language communication. *Sign Language Studies* 19, p. 95-110, 1978.

STARK, R. E. Prespeech segmental feature development. In: FLETCHER, P. and GARDMAN, M. (Eds.) *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 1979.

Submetido em: 31/10/2011

Aceito em: 30/11/2011

COLOFÃO	
Formato	15 x 21,5 cm
Tipologia	Georgia 11/16
Papel	Alcalino 75g/m ² (miolo) (capa)
Impressão	Edufba
Capa e acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	250