



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**EVIDÊNCIAS DE VALIDADE ENTRE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

FERNANDA DE CARVALHO MESQUITA

Sob a Orientação da Professora
Rosane Braga de Melo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau **de Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia.

Seropédica, RJ
Janeiro de 2019.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

MM578e Mesquita, Fernanda de Carvalho, 1990-
EVIDÊNCIAS DE VALIDADE ENTRE INSTRUMENTOS DE
AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA / Fernanda de
Carvalho Mesquita. - Mesquita, 2019.
158 f.

Orientadora: Rosane Braga de Melo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA, 2019.

1. Consciência Fonológica. 2. Instrumentos de
Avaliação. 3. Validade. I. Melo, Rosane Braga de ,
1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

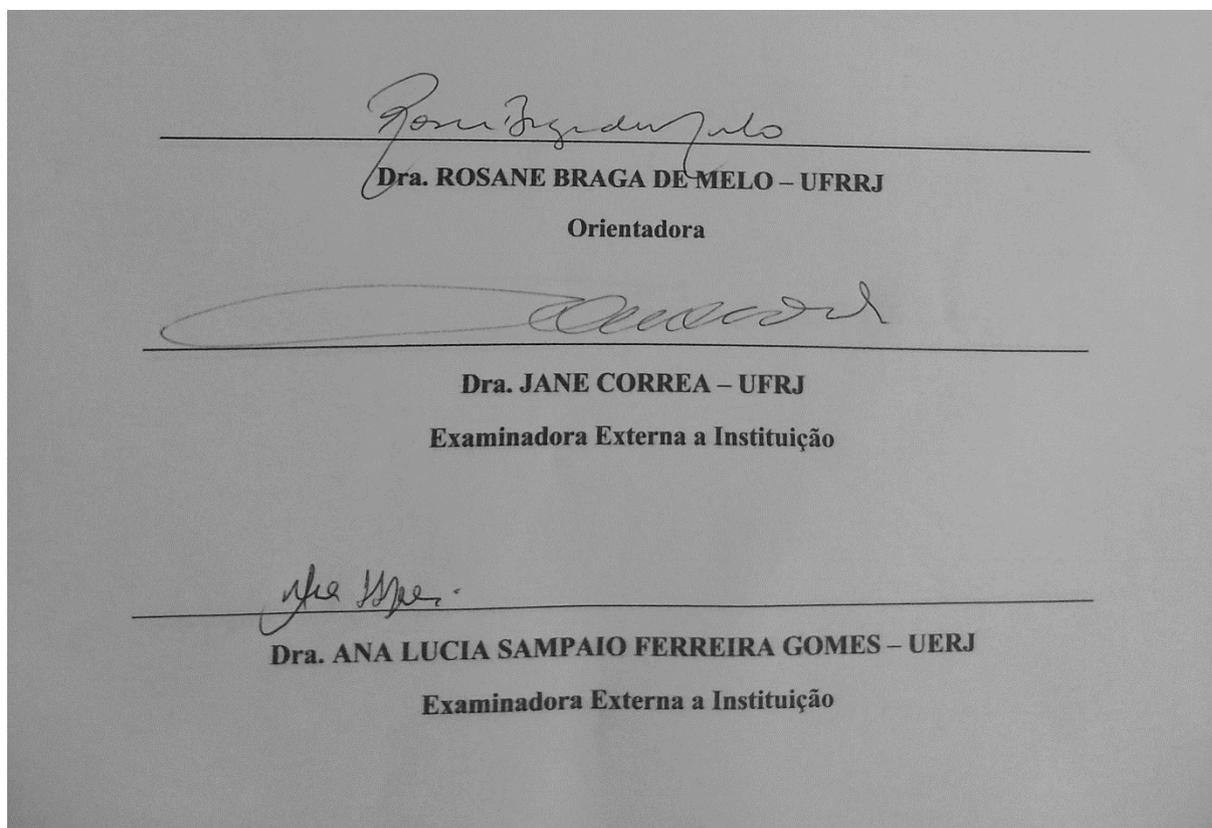
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FERNANDA DE CARVALHO MESQUITA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
no Curso de Pós-Graduação em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 16/01/2019.



DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meus pais Luís Fernando e Rosana, que mesmo nas dificuldades do dia a dia sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Rosane Melo, pelo compartilhamento generoso de conhecimento e por sua habilidade em pontuar, acolher e corrigir a condução desse trabalho. Por ter me ensinado tanto durante a graduação, por continuar me ensinado no mestrado, por ser uma excelente professora e profissional, em que me espelho, e acima de tudo por ser uma grande amiga que conquistei.

A meus pais por todo investimento financeiro e afetivo.

A minhas irmãs Paula e Luciana por compartilharem comigo tanto amor.

A meu namorado Jonathan que sempre esteve ao meu lado me dando apoio, carinho e sendo compreensivo.

A professora Jane Correa pelo compartilhamento de conhecimento e pela ajuda com as análises dos dados.

As professoras Joyce Lys e Ana Lucia Gomes, pelas contribuições na banca.

Ao professor Wanderson Fernandes, que mesmo com o tempo tão corrido arrumou um tempo para me ajudar e tirar minhas dúvidas.

Aos professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro do programa de pós-graduação em Psicologia, pelos valiosos ensinamentos.

A toda turma de 2016-2.

Aos grandes amigos que fiz durante o mestrado, que compartilharam as angústias e as felicidades do caminho até aqui, em especial Rafa, Paula, Gaby, Paty, Jú e Dai.

As minhas amigas, novas e antigas, que mesmo com minhas ausências estavam sempre ao meu lado.

Aos meninos e meninas do 2º e 4º período de Psicologia que me ajudaram na coleta de dados, em especial, Ana Rebeca, Bárbara, Elenir, Fernanda, Giulia, Graciele, Gibson, Jesse, Jonas e Rebeca.

Aos meus tios e tias, primos e primas, sogro e sogra, cunhado e cunhada, que mesmo de longe me enviaram boas vibrações e torceram por mim.

As educadoras do CAIC Paulo Darcoso Filho pela disponibilidade e acolhimento.

Aos participantes da pesquisa que contribuíram imensamente para a realização desse trabalho.

E a Deus, por me sustentar até aqui.

RESUMO

MESQUITA, Fernanda de Carvalho. **Evidências de validade entre instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

O presente trabalho teve como objetivo buscar evidências de validade de critério e validade convergente entre três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, quais sejam, o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e o Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Ao lado disso, procurou-se destacar os instrumentos nos quais as crianças apresentaram melhores e piores resultados; identificar eventuais diferenças entre as crianças avaliadas no que se refere ao sexo, ano escolar e idade; verificar a intensidade da correlação entre o TDE - Leitura, os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e seus subtestes; e averiguar se as crianças que apresentam bons resultados nos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica também apresentam bons resultados no TDE Leitura. Embora a Consciência Fonológica seja apontada em diversas pesquisas como uma das habilidades precursoras para a aquisição da leitura e da escrita, e uma avaliação bem sucedida dessa habilidade possa indicar aos professores e aos profissionais da área eventuais dificuldades dos escolares nesse aprendizado, constata-se que o Brasil carece de uma reflexão sobre os instrumentos que já existem, sobretudo, de um trabalho que apresente evidências de validade e os índices de convergência entre os instrumentos. Há estudos que indicam evidências de validade entre o RACF e a PCFO, entretanto essas análises não contemplam o CONFIAS. Eis onde se inscreve o presente estudo, pois adicionamos às análises de validade já existentes entre os dois instrumentos (RACF e PCFO) a evidência de validade do CONFIAS, e verificamos se haveria validade de critério nos três instrumentos e de convergência entre os entre instrumentos (RACF, PCFO e CONFIAS). Participaram do estudo 131 crianças, de ambos os sexos, entre 6 e 8 anos, frequentadoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Seropédica – RJ. Os resultados mostraram que há validade de critério concorrente nos três instrumentos, tanto por ano escolar, tanto por habilidade de leitura, e validade convergente entre eles, sendo a relação de maior intensidade entre a PCFO e o CONFIAS. Verificamos que o instrumento mais fácil e o mais difícil para nossa amostra, respectivamente, foi o RACF, que se mostrou um instrumento de rastreio e a PCFO, que se mostrou um instrumento que discrimina apenas os leitores habilidosos. Houve diferenças entre os sexos somente no RACF e no subteste de identificação de rima do CONFIAS, nos quais as meninas apresentaram melhores resultados e todos os instrumentos discriminaram as crianças por ano escolar e por idade. Além disso, o instrumento de avaliação da Consciência Fonológica que obteve melhor correlação com a leitura foi a PCFO e os subtestes que melhor se correlacionaram com a leitura foram os fonêmicos. Por fim, as crianças que apresentaram melhor desempenho nos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica são as mesmas que apresentaram melhor desempenho no TDE Leitura.

Palavras-Chave: Consciência Fonológica; Instrumentos de Avaliação; Validade.

ABSTRACT

MESQUITA, Fernanda de Carvalho. **Evidence of validity among phonological awareness instruments.** 2019. Dissertation (Master in Psychology). Institute of Education, Department of Psychology, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The objective of this study was to obtain evidence of validity of criterion and convergent validity between three phonological awareness instruments, namely, the *Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF)*, the *Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)* and *Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS)*. Alongside this, we tried to highlight the instruments in which the children presented better and worse results; to identify any differences between the children assessed in terms of gender, school year and age; to verify the intensity of the correlation of *TDE – Leitura*, the instruments of evaluation of the Phonological Consciousness and its subtests; and to verify if the children that present good results in the instruments of evaluation of the Phonological Consciousness also present good results in the *TDE - Leitura*. Although phonological awareness is pointed out in several researches as one of the precursor abilities to acquire reading and writing, and a successful evaluation of this ability can indicate to the teachers and professionals of the area any difficulties of the students in this learning, it is verified that Brazil lacks a reflection on the instruments that already exist, above all, a work that presents evidence of validity and the convergence indexes between instruments. There are studies that indicate evidence of validity between the *RACF* and the *PCFO*, however these analyzes do not contemplate the *CONFIAS*. This is where the present study is inserted, since we add to the validity analyzes already existing between the two instruments (*RACF* and *PCFO*) the evidence of validity of the *CONFIAS*, and verify if there is validity of criterion in the three instruments and of convergence between the instruments (*RACF*, *PCFO* and *CONFIAS*). A total of 131 children, both sexes, between 6 and 8 years of age, attending the 1st to 3rd year of elementary school in a municipal school in Seropédica - RJ participated in the study. The results showed that there is validity of concurrent criterion in the three instruments, both for school year, both for reading ability, and convergent validity among them, being the relationship of greater intensity between the *PCFO* and the *CONFIAS*. We verified that the easiest and most difficult instrument for our sample, respectively, was the *RACF*, which proved to be a screening tool, and *PCFO*, which proved to be an instrument that discriminates only skilled readers. There were differences between the sexes only in the *RACF* and in the sub-test of rhyme identification of the *CONFIAS*, in which the girls presented better results and all the instruments discriminated the children by school year and by age. In addition, the phonological awareness instrument that obtained the best correlation with the reading was *PCFO* and the subtests that best correlated with reading were the phonemes. Finally, the children who presented the best performance in the instruments of evaluation of phonological awareness are the same ones that presented the best performance in the *TDE - Leitura*.

Keywords: Phonological Awareness; Evaluation Instruments; Validity

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Frequência por idade, sexo e ano escolar das crianças participantes da pesquisa..... | 62 |
| Tabela 2: Estatísticas Descritivas do Desempenho das Crianças avaliadas no RACF..... | 68 |
| Tabela 3: Comparação das médias pelo teste <i>t</i> de Student entre as crianças do sexo feminino e masculino. | 69 |
| Tabela 4: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por ano escolar. | 70 |
| Tabela 5: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do ‘Som inicial’..... | 70 |
| Tabela 6: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do ‘Som final’..... | 71 |
| Tabela 7: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do ‘Som Medial’..... | 71 |
| Tabela 8: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do som no ‘RACF Total’..... | 71 |
| Tabela 9: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por idade. | 72 |
| Tabela 10: Distribuição das idades em relação à manipulação do ‘Som inicial’..... | 73 |
| Tabela 11: Distribuição das idades em relação à manipulação do ‘Som final’..... | 73 |
| Tabela 12: Distribuição das idades em relação à manipulação do ‘Som Medial’..... | 74 |
| Tabela 13: Distribuição das idades em relação à manipulação do som no ‘RACF Total’..... | 74 |
| Tabela 14: Estatísticas descritivas do desempenho das crianças avaliadas na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)..... | 75 |
| Tabela 15: Comparação das médias pelo teste <i>t</i> de Student entre as crianças do sexo feminino e masculino. | 76 |
| Tabela 16: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Ano Escolar. | 77 |
| Tabela 17: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Síntese Fonêmica’..... | 78 |
| Tabela 18: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Rima’..... | 78 |
| Tabela 19: Distribuição dos anos escolares em relação a ‘Aliteração’..... | 78 |
| Tabela 20: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Segmentação Silábica’..... | 79 |
| Tabela 21: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Segmentação Fonêmica’..... | 79 |
| Tabela 22: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Manipulação Silábica’..... | 80 |
| Tabela 23: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Manipulação Fonêmica’..... | 80 |
| Tabela 24: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Transposição Silábica’..... | 80 |
| Tabela 25: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘PCFO Total’..... | 81 |
| Tabela 26: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Idade. | 82 |
| Tabela 27: Distribuição das idades em relação à ‘Síntese Fonêmica’..... | 83 |
| Tabela 28: Distribuição das idades em relação à ‘Rima’..... | 83 |
| Tabela 29: Distribuição das idades em relação à ‘Aliteração’..... | 83 |
| Tabela 30: Distribuição das idades em relação à ‘Segmentação Silábica’..... | 84 |
| Tabela 31: Distribuição das idades em relação à ‘Segmentação Fonêmica’..... | 84 |
| Tabela 32: Distribuição das idades em relação à ‘Manipulação Silábica’..... | 85 |
| Tabela 33: Distribuição das idades em relação à ‘Manipulação Fonêmica’..... | 85 |
| Tabela 34: Distribuição das idades em relação à ‘Transposição Silábica’..... | 85 |
| Tabela 35: Distribuição das idades em relação à ‘PCFO - Total’..... | 86 |
| Tabela 36: Estatísticas descritivas do desempenho das crianças avaliadas no CONFIAS..... | 87 |
| Tabela 37: Comparação das médias pelo teste <i>t</i> de Student entre as crianças do sexo feminino e masculino. | 88 |
| Tabela 38: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por ano escolar. | 89 |
| Tabela 39: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S2 - Segmentação Silábica’..... | 90 |
| Tabela 40: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’..... | 91 |
| Tabela 41: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S4 – Identificação de Rima’..... | 91 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 42: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’. | 92 |
| Tabela 43: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S6 – Identificação de Sílabas Medial’. | 92 |
| Tabela 44: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S7 – Produção de Rima’. | 93 |
| Tabela 45: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S8 - Exclusão Silábica’. | 93 |
| Tabela 46: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S9 - Transposição Silábica’. | 93 |
| Tabela 47: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F1 – Produção de palavra que inicia com som dado’. | 94 |
| Tabela 48: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F2 – Identificação de Fonema Inicial’. | 94 |
| Tabela 49: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F3 – Identificação de Fonema Final’. | 95 |
| Tabela 50: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F4 – Exclusão Fonêmica’. | 95 |
| Tabela 51: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F5 – Síntese Fonêmica’. | 96 |
| Tabela 52: Distribuição dos anos escolares em relação a ‘F6 – Segmentação Fonêmica’. | 96 |
| Tabela 53: Distribuição dos anos escolares em relação a ‘F7 – Transposição Fonêmica’. | 96 |
| Tabela 54: Distribuição dos anos escolares em relação à CONFIAS – ‘Sílabas Total’. | 97 |
| Tabela 55: Distribuição dos anos escolares em relação à CONFIAS – ‘Fonema Total’. | 97 |
| Tabela 56: Distribuição dos anos escolares em relação à CONFIAS – ‘Total’. | 98 |
| Tabela 57: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Idade. | 99 |
| Tabela 58: Distribuição das idades em relação à ‘S2 – Segmentação Silábica’. | 100 |
| Tabela 59: Distribuição das idades em relação à ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’. | 100 |
| Tabela 60: Distribuição das idades em relação à ‘S4 – Identificação de Rima’. | 101 |
| Tabela 61: Distribuição das idades em relação à ‘S6 – Identificação de Sílabas Medial’. | 101 |
| Tabela 62: Distribuição das idades em relação à ‘S7 - Produção de Rima’. | 102 |
| Tabela 63: Distribuição das idades em relação à ‘ S8 - Exclusão Silábica’. | 102 |
| Tabela 64: Distribuição das idades em relação à ‘ S9 - Transposição Silábica’. | 103 |
| Tabela 65: Distribuição das idades em relação à ‘F1 - Produção de palavra que inicia com o som dado’. | 103 |
| Tabela 66: Distribuição das idades em relação à ‘F2 - Identificação de Fonema Inicial’. | 103 |
| Tabela 67: Distribuição das idades em relação à ‘F3 - Identificação de Fonema Final’. | 104 |
| Tabela 68: Distribuição das idades em relação à ‘F4 – Exclusão Fonêmica’. | 104 |
| Tabela 69: Distribuição das idades em relação à ‘F5 – Síntese Fonêmica’. | 105 |
| Tabela 70: Distribuição das idades em relação à ‘F6 - Segmentação Fonêmica’. | 105 |
| Tabela 71: Distribuição das idades em relação à ‘F7 - Transposição Fonêmica’. | 105 |
| Tabela 72: Distribuição das idades em relação à CONFIAS – ‘Sílabas Total’. | 106 |
| Tabela 73: Distribuição das idades em relação à CONFIAS – ‘Fonema Total’. | 106 |
| Tabela 74: Distribuição das idades em relação à ‘Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS’. | 107 |
| Tabela 75: Estatísticas descritivas do desempenho das crianças avaliadas no ‘TDE – Subteste de Leitura’. | 107 |
| Tabela 76: Comparação das médias pelo teste <i>t de Student</i> entre as crianças do sexo feminino e masculino. | 108 |
| Tabela 77: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por ano escolar. | 108 |
| Tabela 78: Distribuição dos anos escolares em relação ao TDE – Leitura. | 109 |
| Tabela 79: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Idade. | 109 |
| Tabela 80: Distribuição das idades em relação ao ‘TDE – Leitura’. | 110 |
| Tabela 81: Comparação das médias entre os testes de Consciência Fonológica (percentagem média de acerto) (%). | 110 |
| Tabela 82: Distribuição dos testes de Consciência Fonológica por sexo (percentagem média de acerto). | 111 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 83: Distribuição dos testes de Consciência Fonológica por ano escolar (percentagem média de acerto)..... | 112 |
| Tabela 84: Distribuição dos testes de Consciência Fonológica por idade (percentagem média de acerto)..... | 112 |
| Tabela 85: Correlação de <i>Pearson</i> (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nas medidas de Consciência Fonológica e o Subteste de Leitura. | 113 |
| Tabela 86: Correlação de <i>Pearson</i> (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nos subtestes do RACF e o Subteste de Leitura..... | 114 |
| Tabela 87: Correlação de <i>Pearson</i> (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nos subtestes da PCFO e o Subteste de Leitura..... | 114 |
| Tabela 88: Correlação de <i>Pearson</i> (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nos subtestes do CONFIAS e o Subteste de Leitura. | 115 |
| Tabela 89: Correlação entre as variáveis totais dos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica..... | 116 |
| Tabela 90: Correlação de <i>Person</i> (nível de significância de 0,01) entre os subtestes do RACF e da PCFO..... | 117 |
| Tabela 91: Correlação de <i>Person</i> (nível de significância de 0,01) entre os subtestes do RACF e do CONFIAS..... | 118 |
| Tabela 92: Correlação de <i>Person</i> (nível de significância de 0,01) entre os subtestes da PCFO e do CONFIAS..... | 119 |
| Tabela 93: Comparação entre o desempenho de grupos extremos em relação aos escores do RACF, PCFO e CONFIAS para o TDE - Leitura por ano escolar. | 121 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Representação da noção de continuum da Consciência Fonológica..... | 24 |
| Figura 2: Habilidades de Consciência Fonológica a nível de sílaba..... | 26 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: REFLETINDO SOBRE OS SONS DA FALA E SOBRE SUA RELAÇÃO COM A LEITURA | 20 |
| 1.1 Preâmbulo | 20 |
| 1.2 O que é Consciência Fonológica?..... | 21 |
| 1.3 Níveis da Consciência Fonológica..... | 23 |
| 1.3.1 Consciência no Nível da Sílabas..... | 25 |
| 1.3.2 Consciência no Nível Intrassilábico..... | 26 |
| 1.3.3 Consciência no Nível dos Fonemas | 30 |
| 1.4 A relação entre a Consciência Fonológica e as habilidades de leitura | 32 |
| 1.5 O treinamento em Consciência Fonológica e o desempenho na leitura | 35 |
| 2 AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTOS E ESTUDOS SOBRE VALIDADE | 39 |
| 2.1 Preâmbulo | 39 |
| 2.2 A Avaliação da Consciência Fonológica | 40 |
| 2.3 Instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica | 43 |
| 2.3.1 O Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF)..... | 44 |
| 2.3.2 A Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)..... | 46 |
| 2.3.3 O CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial ... | 50 |
| 2.4 Estudos de Análise de Convergência entre o RACF e a PCFO..... | 55 |
| 3 MÉTODO | 59 |
| 3.1 Questões para a investigação empírica | 59 |
| 3.2 Participantes..... | 62 |
| 3.3 Instrumentos..... | 62 |
| 3.4 Procedimentos..... | 66 |
| 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS | 68 |
| 4.1 Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF)..... | 68 |
| 4.1.1 Sexo..... | 69 |
| 4.1.2 Ano Escolar | 69 |
| 4.1.3 Idade | 72 |
| 4.2 Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)..... | 75 |
| 4.2.1 Sexo..... | 76 |
| 4.2.2 Ano Escolar | 76 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.3 Idade | 81 |
| 4.3 Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS..... | 86 |
| 4.3.1 Sexo | 88 |
| 4.3.2 Ano Escolar | 89 |
| 4.3.3 Idade | 98 |
| 4.4 Teste de Desempenho Escolar (TDE) – Subteste de Leitura..... | 107 |
| 4.4.1 Sexo | 108 |
| 4.4.2 Ano Escolar | 108 |
| 4.4.3 Idade | 109 |
| 4.5 Comparação de desempenho entre os instrumentos de Consciência Fonológica..... | 110 |
| 4.5.1 Sexo..... | 111 |
| 4.5.2 Ano Escolar..... | 111 |
| 4.5.3 Idade..... | 112 |
| 4.6 Relações entre os constructos focalizados | 113 |
| 4.7 Evidências de Validade Convergente entre os instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica..... | 116 |
| 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 122 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 137 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 142 |
| ANEXOS | 156 |
| Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre-esclarecido..... | 156 |

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a linguagem escrita, sobretudo a leitura, vem se destacando como objeto de grande interesse para diversos autores (Alves, Pinheiro, Reis, & Capellini, 2009; Mousinho & Correa, 2009; Seabra, Dias, & Capovilla, 2013; Silva & Mota, 2009; Suehiro, 2008). Esse interesse pela leitura pode ser explicado pelo fato de que os problemas de leitura e de escrita e o fracasso escolar são questões que vêm preocupando professores, diretores, pais, psicólogos, psicopedagogos e diversos profissionais envolvidos com as questões de ensino e aprendizagem.

Em âmbito internacional, essas dificuldades na leitura têm sido muito frequentes, com estatísticas que chegam a 17,5% dos estudantes do Ensino Fundamental produzindo níveis de leitura e escrita abaixo do esperado para seu nível de escolaridade (Dias, Capovilla & Montiel, 2014). Já em âmbito nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação, mostra que em 2017 o índice foi de 5.8 pontos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atingindo a meta para o ano, mas muito abaixo da qualidade de ensino em países desenvolvidos. No Rio de Janeiro, o IDEB medido em 2017 também foi de 5.8 pontos, porém, esse resultado não atingiu a meta, tendo em vista que a meta projetada para o estado em 2017 era de 5.9 pontos (INEP, 2018).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), um programa internacional de avaliação comparada, que avalia o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, também revelou um baixo desempenho dos brasileiros em leitura no ano de 2015. No Brasil, a média foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros do OCDE que foi de 493 pontos. O desempenho médio dos brasileiros na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto que na rede municipal foi de 325 pontos (INEP, 2018b).

Diversas propostas vêm sendo pensadas para melhorar essa atual situação. Inúmeras pesquisas, principalmente as datadas a partir da década de 1980, têm demonstrado a importância da Consciência Fonológica para a aquisição da leitura e da escrita (Cardoso-Martins, 1995; Capovilla & Capovilla, 2000; Gibson, Hogben & Fletcher, 2006; Jenkins & Bowen, 1994; Maluf & Barrera, 1997; Roazzi & Dowker, 1989; Roazzi, Roazzi, Justi & Justi,

2013; Simos et al., 2001; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984) e sua utilização como estratégia de prevenção e remediação para o fracasso escolar (Antunes, Freire & Crenitt 2015; Justino, 2010; Nunes, 2009; Pinheiro, Correa & Mousinho, 2012).

Esses estudos apontam que há uma forte relação entre aprendizagem da leitura e da escrita e Consciência Fonológica, já que a estrutura do nosso sistema de escrita é o alfabético e que é necessário que o aprendiz estabeleça um vínculo entre os sons da fala e a linguagem escrita para o sucesso nesse aprendizado. Por outro lado, dificuldades em Consciência Fonológica tendem a comprometer o desenvolvimento da leitura e da escrita (Ayres, 1999; Capovilla, 1999; Capovilla & Capovilla, 2002; Capovilla, Capovilla & Soares, 2004; Roazzi et al., 2013; Suehiro, 2008; Yopp, 1988).

O interesse pelo tema foi despertado durante a graduação em Psicologia, na experiência de estágio em Psicologia Educacional/ Escolar e no Projeto de Extensão “Oficinas de Leitura e Escrita”, a partir dos quais tivemos a oportunidade de ter contato com atividades e testes que avaliam a Consciência Fonológica disponíveis na literatura. Durante esse contato percebemos que esses materiais são importantes para o trabalho de diferentes profissionais (Psicólogos, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Neuropsicólogos e Educadores) apresentam alguns problemas e levantaram o questionamento se os mesmos estariam adequados para o trabalho de avaliação e desenvolvimento da Consciência Fonológica.

A seguir apresentamos exemplos desses materiais com os quais tivemos contato durante a graduação. Materiais sugeridos pelos documentos oficiais do MEC (2012; 2012a), como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que disponibilizava materiais com atividades de desenvolvimento e para a avaliação da Consciência Fonológica para serem utilizados em sala de aula, e sugeriam que, na prática de sala de aula, a apropriação do sistema alfabético pode acontecer por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas. Outro material foi o protocolo de avaliação PROHMELE, que tem como objetivo avaliar o desempenho dos escolares em habilidades metalinguísticas e de decodificação necessárias para o desenvolvimento da leitura por meio de provas, as quais levam em consideração os princípios linguísticos da língua portuguesa (Cunha & Capellini, 2009). Há ainda, o Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivas-Linguísticas, que visa avaliar diferentes aspectos do processamento cognitivo-linguístico de crianças em fase de alfabetização, com a intenção de auxiliar na identificação

de crianças que tenham mau desempenho em leitura (Capellini, Smythe & Silva, 2012). Atividades apresentadas em livros que tratam da relação entre a Consciência Fonológica e a leitura e a escrita, tais como em Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) e Capovilla e Capovilla (2000), também foram pesquisados. Por fim, o Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS, um teste que tem como finalidade medir a Consciência Fonológica e, assim, poder detectar se existem ou não alterações nesta habilidade (Moojen et al., 2003).

O contato, o manuseio e a análise desses materiais nos defrontou com a variabilidade das tarefas e alguns problemas nesses materiais foram por nós identificados, tais como: 1) Nos textos do PNAIC as tarefas são apresentadas sem instruções esclarecedoras ao professor/aplicador e sem explicitação dos objetivos específicos a serem alcançados com aquelas tarefas. 2) Nos protocolos de avaliação como o PROHMELE, o Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivas-Linguísticas e o CONFIAS as tarefas são apresentadas com poucas estratégias para diminuir a sobrecarga da memória de trabalho das crianças (Mesquita, 2016).

Alguns autores contribuem para questionamentos sobre a apresentação das tarefas (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006; Cardoso-Martins, 1995; Roazzi, Roazzi, Justi & Justi, 2013) e nos chamam a atenção para o cuidado na construção e na utilização das tarefas, tendo em vista os diferentes tipos de tarefas e o que ela requer do indivíduo (ex. detectar rimas; inverter sílabas; fazer a fusão de fonemas e sílabas), as diferenças estruturais entre as línguas, e os níveis de aquisição das habilidades de Consciência Fonológica que devem ser levados em consideração na interpretação dos desempenhos das crianças nas tarefas.

A Consciência Fonológica é uma competência metalinguística que permite uma reflexão sobre os sons da fala. Essa competência diz respeito às habilidades de segmentar, analisar e manipular de forma intencional os sons que compõem a fala (Cardoso-Martins, 1995; Gombert, 1992) e pode ser entendida como um construto multidimensional, visto que é composta por habilidades, como a segmentação, a subtração e julgamento de sílabas ou fonemas (Yopp, 1988). Essas habilidades variam também quanto a sua complexidade (Lundberg, Olofsson & Wall, 1980; Mousinho & Correa, 2009; Melo & Correa, 2013). Por ser uma habilidade complexa a Consciência Fonológica deve ser avaliada com cuidado, pois as tarefas utilizadas na sua avaliação devem permitir a observação e a análise do desempenho

da criança nos mais diferentes níveis. É preciso lembrar, por exemplo, que a habilidade de identificar precede as de segmentar e manipular. A habilidade de segmentar as unidades, frequentemente, é mais fácil que a manipulação dessas mesmas unidades e, ainda, dentre as tarefas de manipulação, algumas oferecem mais dificuldades que outras, tendo em vista que inverter segmentos é mais fácil que subtrair segmentos (Cunha & Capellini, 2011).

No que se refere aos instrumentos utilizados para medir a Consciência Fonológica, Suehiro e Santos (2011), apontam que, durante muito tempo, as pesquisas de avaliação da Consciência Fonológica foram realizadas com instrumentos que dispensavam estudos sobre suas qualidades psicométricas, já que as provas eram construídas por especialistas na área, com base em suas *expertises* e a partir de instrumentos e pesquisas realizadas em diferentes línguas. Recentemente com o avanço da psicometria e das publicações que mostram a relevância de analisar os aspectos de validade e precisão dos instrumentos utilizados, as pesquisas na área das habilidades da linguagem passaram a valorizar o estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados no contexto de suas pesquisas (Antoniuzzi, Suehiro & Santos, 2005; Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Noronha, Freitas, Baldo, Barbin & Almeida, 2004; Santos & Lima, 2017).

Segundo Godoy, Fortunato e Paiano (2014), no Brasil atualmente há em média 23 instrumentos padronizados que avaliam a Consciência Fonológica. Esses instrumentos necessitam de estudos sobre suas características psicométricas, uma vez que se algum grau de Consciência Fonológica é necessário para a aquisição da leitura e da escrita, instrumentos bem construídos que avaliam essa habilidade são de grande importância educacional e clínica (Mota, Santos & Guimarães, 2014). Além disso, quando as pesquisas investigam a habilidade de Consciência Fonológica com instrumentos frágeis, sem rigor metodológico, com diversidade de tarefas que medem diferentes aspectos desta habilidade e em diferentes níveis, não é possível reunir conclusões confiáveis, que são cruciais para a realização de intervenções necessárias (Godoy et al., 2014). Esses autores também apontam que os dois instrumentos mais utilizados nas pesquisas nos últimos dez anos são a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral - PCFO (Capovilla & Capovilla 1998; 2000; 2004) e o CONFIAS (Moojen et al., 2003).

Mota et al. (2014) asseguram que nos últimos anos têm aumentado a preocupação em se estabelecer a validação de instrumentos que avaliam a Consciência Fonológica. Nesse sentido, a revisão da literatura sobre o tema nos indicou que há estudos que tratam das

evidências de validade do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), e entre os dois instrumentos RACF e PCFO. Entretanto, essas análises não contemplam o CONFIAS. Os estudos que tratam das evidências de validade do RACF e da PCFO indicam que estes instrumentos podem ser usados para avaliar o mesmo construto, a Consciência Fonológica. Eles apontam também que o instrumento mais indicado para essa avaliação é o RACF, já que o mesmo é um instrumento compacto e pode servir como um instrumento para rastrear as dificuldades no desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica nos anos iniciais da escolarização (Mota et al., 2014; Mota & Camilo, 2013; Suehiro, 2008; Suehiro & Santos, 2011; Suehiro & Santos, 2015).

Se o CONFIAS é um dos instrumentos mais utilizados nos estudos sobre Consciência Fonológica no Brasil (Godoy et al., 2014), torna-se relevante estudos que incluam a análise de validade desse teste. Eis onde se inscreve o presente estudo e sua proposta de um estudo empírico, pois pretendemos adicionar às análises de validade já existentes entre os dois instrumentos (RACF e PCFO) a evidência de validade do CONFIAS, para posteriormente verificarmos se há validade de critério e de validade convergente entre os 3 instrumentos (RACF, PCFO e CONFIAS).

A validade é considerada um dos mais relevantes aspectos a ser levado em conta para a construção dos testes psicológicos e, segundo Anastasi e Urbina (2000, p. 107), “refere-se àquilo que um teste mede e a quão bem ele faz isso”. Fachel e Camey (2000) afirmam que um instrumento só é válido quando mede o que o pesquisador almeja e pensa que está medindo. Dessa forma, podemos entender que a validade está relacionada ao que o teste mede e através de que conceito faz isso (Ottati & Noronha, 2003).

Considerando que os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica carecem de estudos que investiguem sua adequação, o presente estudo propõe-se a buscar evidências de validade de critério e validade convergente entre três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, quais sejam, o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e o Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Ao lado disso, procuraremos identificar eventuais diferenças entre as crianças avaliadas no que se refere ao sexo, ano escolar e idade; verificar a intensidade da correlação entre o TDE - Subteste de Leitura, os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e seus subtestes; destacar os

instrumentos em que as crianças apresentaram melhores e piores resultados e averiguar se as crianças que obtiveram melhor desempenho nos instrumentos de Consciência Fonológica também apresentam melhores resultados no TDE – Leitura.

Para tanto, o presente trabalho conta com os capítulos que serão apresentados a seguir. O primeiro capítulo versa sobre o conceito de Consciência Fonológica, procurando discutir seus níveis de desenvolvimento e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita, a partir de uma revisão da literatura. O segundo capítulo trata de uma discussão sobre a avaliação da Consciência Fonológica, os principais instrumentos utilizados nessa avaliação e as questões psicométricas que os envolve, em especial a validade. O terceiro capítulo apresenta a investigação empírica. O quarto capítulo trará os resultados e a análise dos resultados. A discussão dos resultados da pesquisa será feita no quinto capítulo. Por fim, nossas considerações finais.

Se a Consciência Fonológica é um dos pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita, o acesso a tarefas bem construídas com evidências de validade estabelecidas é essencial para profissionais ligados à área, visto que os resultados obtidos poderão possibilitar inferências mais adequadas para sua interpretação (Mota et al., 2014).

Esperamos, com o presente estudo, atingir os objetivos propostos e contribuir não apenas para a ampliação dos conhecimentos na área, mas, sobretudo, com indicações que possam ser usadas para o aprimoramento dos instrumentos e procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica e, mais especificamente, na avaliação da Consciência Fonológica. Sua importância se potencializa quando consideramos que os instrumentos aqui apresentados se constituem como alternativa importante para a avaliação de crianças dos anos iniciais da escolarização, no qual a dificuldade pode ser identificada precocemente e resolvida, muitas vezes, na própria situação de sala de aula, diminuindo assim, quem sabe, o número de encaminhamentos feitos para os dispositivos de saúde que atendem a queixa escolar.

1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: REFLETINDO SOBRE OS SONS DA FALA E SOBRE SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

“A Consciência Fonológica é um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar sons da fala até o nível dos fonemas”. (Cunningham, 1990; Liberman et al., 1974; Morais, 1996).

1.1 Preâmbulo

A análise do conceito de Consciência Fonológica é imprescindível para o presente trabalho, considerando que nossa pesquisa empírica visa investigar as evidências de validade de três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica. A importância da Consciência Fonológica tem sido reconhecida em diversos estudos conduzidos em diferentes línguas nos últimos quarenta anos (Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 2000, 2004; Caravolas, 1993; Caravolas & Bruck, 1993; Cardoso-Martins, 1991, 1995a, 1995b; Cardoso-Martins & Frith, 1999; Goswami, 1999; Jiménez & Ortíz, 2000; Mota et al. 2006; Rego, 1999; Roazzi & Dowker, 1989; Roazzi et al., 2013). Esses estudos têm demonstrado que o desempenho das crianças dos anos iniciais da escolarização, em determinadas tarefas de Consciência Fonológica, relaciona-se com o sucesso na aquisição da leitura e da escrita (Guimarães, 2003). Nessa mesma linha, pesquisas de intervenção mostram que a instrução explícita com atividades de Consciência Fonológica ajuda a melhorar o desempenho das crianças na leitura e na escrita (Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 1998a; 2000; 2001; Tunmer; 1990).

Os estudos referidos acima trazem contribuições importantes para o campo da educação, da psicologia cognitiva e da fonoaudiologia por constituírem trabalhos voltados para os processos de aquisição da leitura e da escrita, considerando a especificidade da nossa língua materna e as demandas do seu aprendizado pela criança. Nesse sentido, diversas evidências empíricas demonstram que uma limitação no desenvolvimento de Consciência Fonológica pode se tornar uma fonte comum de dificuldades para crianças no aprendizado da leitura e da escrita (Bell & Perfetti, 1994; Perfetti & Marron, 1995; Melo, 2006).

Portanto, neste capítulo serão discutidos o que significa Consciência Fonológica, tendo em vista que essa habilidade se caracteriza como um dos aspectos da Consciência

Metalinguística e ao reconhecimento e manipulação dos sons da fala (Cardoso-Martins, 1995). Além disso, devido a abrangência dessa habilidade serão caracterizados os níveis de desenvolvimento da Consciência Fonológica, já que os diferentes graus de complexidade envolvido em cada um desses níveis justificam o fato de variar em níveis de dificuldade e em ordem de aquisição (Gough, Larson & Yopp, 1995; Melo & Correa, 2013; Yopp, 1988). Serão discutidas a relação existente entre a Consciência Fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita, como também a importância do treinamento da Consciência Fonológica para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização, na segunda seção.

De acordo com Alves (2009) a caracterização da Consciência Fonológica e a discussão sobre a sua relação com a aquisição da leitura e da escrita, assim como a importância do seu treinamento são temas de grande importância para professores, psicólogos, fonoaudiólogos e todos ligados a educação, porque permite fornecer subsídios teóricos que possibilitam um aperfeiçoamento da prática pedagógica e clínica desses profissionais.

1.2 O que é Consciência Fonológica?

Consciência Fonológica pode ser definida como uma competência metalinguística que permite uma reflexão sobre os sons da fala (Cardoso-Martins, 1995). A literatura sobre o tema define a habilidade metalinguística como uma habilidade metacognitiva e o termo “meta” é referido ao conhecimento que um indivíduo tem sobre os seus próprios processos cognitivos. Deste modo, a definição de metalinguagem supõe dois aspectos fundamentais: a reflexão sobre a linguagem erigida como objeto independente do significado que veicula e a manipulação intencional das estruturas linguísticas (Correa, 2004; Gombert, 1991). Tal definição nos remete a uma habilidade que envolve a atenção explícita para os segmentos que compõem a linguagem falada (Bryant & Bradley, 1987).

Capellini e Ciasca (2000) e Zorzi (2003) afirmam que a Consciência Fonológica permite refletir sobre as características estruturais da fala, incluindo a consciência de que as palavras são compostas por uma sequência de sons e que esses podem ser manipulados. Moojen et al. (2003) complementam dizendo que a Consciência Fonológica abrange não só a capacidade de refletir, mas também a de operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações. Assim, exercitando essas habilidades, o indivíduo é capaz, por exemplo, de formar novas palavras (pela recombinação de sons de palavras diferentes, pelo acréscimo ou remoção de sons de uma palavra), de encontrar palavras embutidas em outras, de realizar diferentes tipos

de jogos com a sonoridade das palavras. A evolução dessas habilidades geralmente é gradativa: tem início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas de fala, progride para a discriminação de rimas, aliteraões e sílabas, e só depois é que se chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala (Alégria, Leybaert & Mousty, 1997; González & Garcia, 1995; Liberman et al., 1974).

Gough, Larson e Yopp (1996) admitem que, anos atrás, acreditava-se que a Consciência Fonológica era concebida como algo elementar, uma habilidade monolítica, algo único que a criança tinha ou não tinha. Entendia-se que se a criança aprendesse a prestar atenção no significado das palavras e fosse perguntado sobre elas, ela focaria sua atenção apenas no seu conteúdo. Dessa forma, “desde que a criança adquirisse esta consciência, então ela poderia examinar e manipular a estrutura fonológica de uma palavra; ela teria, então, Consciência Fonológica” (Gough, Larson & Yopp, 1996, p.15). Entretanto, a partir da realização de diversificadas tarefas de Consciência Fonológica, verificou-se um desempenho irregular, tendo em vista que as mesmas crianças que eram bem-sucedidas em algumas tarefas, não eram em outras. A partir de então, levantou-se um questionamento sobre a pertinência da “estrutura unitária” da Consciência Fonológica. Pois, se a Consciência Fonológica fizesse parte de uma estrutura única, uma habilidade que a criança tem ou não tem, como explicar essa irregularidade? Além da noção dos níveis, que será discutida adiante, outra possibilidade é que tais diferenças sejam resultado de distintas exigências cognitivas daquelas tarefas. Sendo assim, as medidas para avaliar a Consciência Fonológica são indiretas e cada uma das tarefas tem suas próprias exigências cognitivas. Deste modo, talvez as diferenças nos desempenhos dos diversos testes possam ser atribuídas às diferenças nas exigências cognitivas das tarefas (Costa, 2012; Gough, Larson & Yopp, 1996).

Partindo desse princípio, Roazzi e Dowker (1989) afirmam que a Consciência Fonológica é uma habilidade muito ampla. Para Moojen et al (2003), parece haver um consenso em considerar a Consciência Fonológica como uma habilidade cognitiva geral, composta por uma combinação complexa de diferentes habilidades, e não como um constructo unitário e organizado, como era considerada a Consciência Fonológica anteriormente. Em consequência disso, também não se pode pensar em Consciência Fonológica como uma habilidade que os indivíduos possuem ou não, mas como habilidades apresentadas em maior ou menor grau, que são desenvolvidas ao longo da infância e inclui competências que podem variar em nível de dificuldade e em ordem de aquisição (Costa, 2012; Gough, Larson & Yopp, 1996).

Diante do exposto, podemos notar que apesar das inúmeras definições sobre Consciência Fonológica, diversos autores concordam, de maneira geral, que essa habilidade tem relação direta com a capacidade de o ser humano refletir conscientemente sobre os sons que compõem a fala (Correa, 2004; Gombert, 1991; Capovilla & Capovilla, 2000; Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Cardoso-Martins, 1995; Costa, 2012; Roazzi, et al.,2013).

Neste sentido, a definição de Consciência Fonológica a ser usada no presente trabalho será uma junção dos conceitos de Cardoso-Martins (1995), Gombert (1992) e Yopp (1988), pois é a definição mais utilizada na literatura: Consciência Fonológica é uma competência metalinguística que permite uma reflexão sobre os sons da fala. Essa competência diz respeito às habilidades de segmentar, analisar e manipular de forma intencional os sons que compõem a fala (Cardoso-Martins, 1995; Gombert, 1992) e pode ser entendida como um constructo multidimensional, visto que é composta por habilidades, como a segmentação, a subtração e julgamento de sílabas ou fonemas (Yopp, 1988).

1.3 Níveis da Consciência Fonológica

Por ser definida como uma habilidade complexa e não se constituir como entidade homogênea, a Consciência Fonológica inclui competências que podem variar em nível de dificuldade e em ordem de aquisição (Gough, Larson & Yopp, 1995; Yopp,1988). Atualmente, há algumas concepções sobre a quantidade de subhabilidades nas quais a Consciência Fonológica pode ser dividida e qual subhabilidade é a mais simples e a mais complexa.

Para Blanco-Dutra (2012) e Alves (2012), há quatro subhabilidades dentro das habilidades de Consciência Fonológica: a Sensibilidade às rimas das palavras; a Consciência de nível da sílaba; a Consciência Fonológica no nível intrassilábico e a Consciência Fonológica no nível dos fonemas. Cada uma com suas contribuições características para o desenvolvimento da leitura e escrita e atendendo a um *continuum* (Blanco-Dutra, 2012; Alves, 2012). Esta ideia é apresentada abaixo na Figura 1.

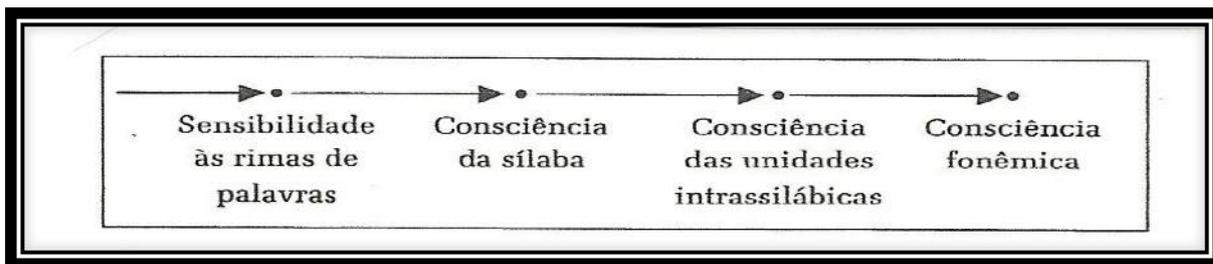


Figura 1: Representação da noção de continuum da Consciência Fonológica.
 Fonte: (Alves, 2009, p.36).

Chard e Dickson (1999 apud Alves, 2009) postulam que no extremo menos complexo do *continuum* estão as habilidades que se referem ao conhecimento de rimas de palavras, no qual a criança é capaz de apontar que palavras como ‘boneca’, ‘caneca’ e ‘peteca’ rimam. No centro do *continuum* está a consciência de sílaba, que corresponde a habilidade de resolver atividades de segmentar palavras em sílabas, assim como resolver operações envolvendo a formação de palavras a partir da união de sílabas. Em seguida, no *continuum* tem-se a consciência de unidades intrassilábicas, que envolvem aliterações e rimas silábicas ou identificação de sílaba final. Por fim, no extremo do *continuum* a habilidade mais sofisticada da Consciência Fonológica, a consciência no nível de fonemas, que implica no reconhecimento de que as palavras são constituídas de sons distintos e envolve a capacidade de manipulação que inclui segmentar, unir ou modificar esses sons para a criação de novas palavras (Alves, 2009).

A noção de sensibilidade à rima está intrinsecamente ligada à noção de habilidades epilinguísticas de Gombert (1992, 2003). Para Gombert (1992, 2003), as habilidades epilinguísticas se referem às aprendizagens implícitas sobre a língua e dizem respeito às atividades que envolvem menor grau de controle cognitivo, já que são habilidades que operam sobre a própria linguagem. Essas habilidades estão presentes desde cedo no desenvolvimento infantil.

Herrera e Defior (2005), Paulino (2009) e Sim-Sim (2006) também adotam uma proposta de “hierarquia desenvolvimental” ou *continuum*, dizendo que a Consciência Fonológica se inicia com habilidades menos complexas em direção àquelas mais complexas. Na classificação de Lundberg, Frost e Petersen (1988) essa habilidade se desenvolve em apenas três níveis: o das sílabas, o das unidades intrassilábicas e o fonêmico.

Embora alguns autores diverjam, sobre o número de níveis da Consciência Fonológica, o nível de sílaba é considerado de mais fácil identificação e de produção de forma consciente,

tendo em vista que a sílaba, sobretudo no que se refere à língua portuguesa que se fala no Brasil, é a unidade natural de segmentação da fala (Gibson, 1972 apud Roazzi, 2013; Alves, 2009) e o nível de fonemas é o nível mais complexo. O nível de fonemas é o último a se desenvolver e é considerado o nível de mais alta complexidade de Consciência Fonológica. Essa habilidade está intrinsecamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita no sistema alfabético, porque o desenvolvimento da atividade de leitura favorece a análise ao nível fonêmico, que, por sua vez, permite bons progressos na leitura (Godoy, 2008).

A seguir serão caracterizados os seguintes níveis de desenvolvimento da Consciência Fonológica: Consciência no nível da sílaba, Consciência no nível intrassilábico e Consciência no nível fonêmico.

1.3.1 Consciência no Nível da Sílaba

A competência de segmentar palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de Consciência Fonológica que emerge entre as crianças (Alves, 2009; Coimbra, 1994; Freitas, 2004). De acordo com Roazzi et al. (2013), isso ocorre porque a sílaba por se constituir como uma unidade de articulação básica, possui uma maior saliência perceptual e conseqüentemente é mais facilmente identificada e produzida de forma consciente. Desse modo, a consciência da sílaba é adquirida bastante cedo, porque exige menos esforços para sua análise e manipulação (Alves, 2009), e apresenta uma exigência menos dependente da instrução sistemática que a consciência fonêmica (Carvalho, 2003). A sílaba pode ser definida como uma unidade constituída de vogal ou grupo de consoantes e vogal ou vogais pronunciadas numa única emissão de voz (ver Dicionário Caldas Aulete, 2004). Wagner & Torgesen (1987) ainda apontam que a sílaba é “a menor unidade oral de segmentação possível de articular independentemente”. Bertoncini e Mehler (1981) e Morais (1997) compactuam que a consciência silábica é uma destreza linguística que as crianças e as pessoas não escolarizadas adquirem mais rapidamente, dada a facilidade de acesso mental a essa unidade sonora. Apesar disso, essa habilidade não constitui, em si mesma, a finalidade última no âmbito das aprendizagens referentes à Consciência Fonológica, pelo menos no contexto brasileiro (Freitas et al. 2007; Melo & Correa, 2013; Mousinho & Correa, 2009; Roazzi et al., 2013).

Segundo Pereira (2012) a consciência silábica é, na verdade, um patamar de segurança e uma fase inicial que tem como objetivo ajudar as crianças a desenvolverem a capacidade de

começarem a desprender-se da língua enquanto veículo de comunicação e, assim, começarem a prestar atenção deliberada às suas unidades sonoras constituintes, sobretudo aos sons. Essa autora ainda afirma que, nos nossos contextos escolares, a finalidade que se associa ao trabalho de Consciência Fonológica é, justamente, a de desenvolver a consciência dos sons, pois é a identificação dessas unidades abstratas que é necessária para o correto entendimento do princípio alfabético de escrita e, portanto, para as aprendizagens formais relacionadas com o código.

É possível observar evidências de Consciência Fonológica no nível de sílaba, quando a criança bate palmas contando o número de sílabas que constituem a palavra, quando invertem a ordem das sílabas nas palavras, quando conseguem adicionar ou excluir sílabas das palavras e quando produzem palavras que iniciem ou terminem com a sílaba final ou inicial de outra palavra (Alves, 2009). A figura 2 traz exemplos de habilidades de Consciência Fonológica no nível da sílaba.

| Habilidade | Estímulo | Resposta Esperada |
|---|----------|-------------------|
| ⇒ Contar o número de sílabas de uma palavra | ma-ca-co | 3 |
| ⇒ Inverter a ordem das sílabas na palavra | va-ca | ca-va |
| ⇒ Adicionar sílabas | corro | socorro |
| ⇒ Excluir sílabas | sorriso | riso |
| ⇒ Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra | ca-sa | casa |
| ⇒ Segmentar em sílabas as palavras | prato | pra-to |
| ⇒ Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada | pa | pato |

Figura 2: Habilidades de Consciência Fonológica no nível da sílaba.
Fonte: Alves (2009, p.38)

De acordo com o *contínuum* apresentado por Freitas et al., 2007, a Consciência Fonológica em nível de sílaba precede o desenvolvimento da consciência das outras unidades fonológicas como as unidades intrassilábicas e os fonemas.

1.3.2 Consciência no Nível Intrassilábico

Existe um nível intermediário de segmentação entre a sílaba e o fonema, conhecido como nível intrassilábico, e a rima pode ser inserida nesse nível. A rima pode ser definida como identidade ou semelhança de sons em determinados lugares dos versos ou das palavras (Cunha & Cintra, 2015).

Cardoso-Martins (1994 apud Freitas, 2003) completa essa definição ao apontar que a igualdade entre sons das palavras pode acontecer desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema. Dessa forma, a rima pode englobar a rima da sílaba, como em *café* e *boné*, mas também pode englobar uma sílaba inteira (*bolão-galão*, por exemplo) ou mais de uma sílaba (*chocolate-abacate*). Essa autora também aponta que em palavras oxítonas, como *mão* e *pão*, a rima é um elemento intrassilábico, reconhecida através da distinção ataque-rima. Assim, a identificação consciente e o isolamento da unidade sonora que rima é mais fácil para palavras oxítonas do que para paroxítonas (*sorvete* – *tapete*), já que a percepção da rima em monossílabos desenvolve-se antes do que em dissílabos ou polissílabos paroxítonas. Isso pode estar relacionado ao fato de monossílabos apresentarem a rima.

Goswami e Briant (1990) afirmam que a rima parece ser parte natural e espontânea do desenvolvimento linguístico, um nível de conhecimento fonológico elementar, principalmente no Inglês. Segundo esses autores, desde cedo as crianças estão em contato com rimas através de músicas, livros infantis, brincadeiras, o que possibilita a identificação e a produção de rimas antes que elas entrem na escola. Estudos em língua inglesa realizados com crianças pequenas têm demonstrado que elas reconhecem rimas e aliterações, como o estudo de Treiman e Zukowski (1996), que apontou que crianças de 3 e 4 anos são capazes de produzir rimas, e o estudo de Seymour e Hill (1997) que demonstrou que crianças pré-alfabetizadas apresentam consciência relacionada a rima.

É comum, nas pesquisas de língua inglesa encontrarmos descrições de tarefas nas quais a sílaba pode ser dividida em ataque (que corresponde à consoante ou grupo consonantal anterior à vogal) e rima (que é o segmento sonoro da sílaba a partir da vogal). A palavra *NIGHT*, por exemplo, pode ser segmentada em “N” (ataque) e “IGHT” (rima). Este tipo de segmentação é muito saliente no Inglês e facilmente identificado por crianças pré-escolares falantes do inglês (Rego, 1995; Treiman, 1985).

Na Língua Portuguesa a rima pode ser classificada em agudas, como em ‘*luar*’ e ‘*amar*’, graves, como em ‘*flores*’ e ‘*dores*’, e esdrúxulas, como em ‘*aromáticas*’. A rima é uma coincidência de sons e não de letras e pode ser perfeita, como em ‘*fosse*’ e ‘*doce*’ ou imperfeita, como em ‘*céu*’ e ‘*aprendeu*’ (Cunha & Cintra, 2015). Para Cunha e Cintra (2015), o que caracteriza a rima é a semelhança de sons em lugares determinados: uma identidade de vogais a partir da última vogal tônica (*lima-bonita*), sendo essa a caracterização menos usual

na literatura, ou quando a partir da última vogal tônica se igualam todos os fonemas (**amora-nora**).

No inglês, a consciência da rima parece desempenhar um papel mais significativo do que no português para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso ocorre porque o inglês possui muitos monossílabos. Além disso, há uma variedade de consoantes que podem seguir a vogal em uma determinada sílaba, o que facilita o reconhecimento da sílaba (Alves, 2012). Na Língua Portuguesa, apesar de rima não ser tão proeminente e nem desempenhar um papel tão significativo como no Inglês, é importante que as crianças tenham contato com jogos linguísticos, trocadilhos, músicas e poesias rimadas, pois essas tarefas aumentam o vocabulário delas (Lima, 2014; Santos & Maluf, 2010; Santos, Melo & Roazzi, 2016).

Cardoso-Martins (1996) confirma essas afirmações em seu estudo sobre a sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura em crianças normais com síndrome de Down, que evoluiu 94 crianças e adultos com idades entre 9 e 49 e 107 crianças com desenvolvimento típico com idades entre 4 e 7 anos, ao encontrar um desempenho relativamente modesto para a habilidade de detectar rima na aprendizagem da leitura e de escrita em português. Antes, em 1995b, Cardoso-Martins em um estudo longitudinal que investigou a relação entre diferentes níveis de Consciência Fonológica e a aquisição da leitura e da escrita em crianças brasileiras, já tinha relatado que as tarefas de detecção de rima e de detecção de sílaba contribuíram para a leitura, enquanto que as tarefas de detecção de sílaba e de subtração de segmento inicial contribuíram para a escrita. No final do ano letivo as tarefas de detecção de sílaba e de subtração de segmento inicial contribuíram tanto para leitura quanto para a escrita.

Apesar de a sensibilidade à rima não parecer desempenhar um papel crítico no domínio do princípio alfabético pelas crianças brasileiras, conforme resultados obtidos por Cardoso-Martins (1995, 1997; Roazzi, Asfora, Queiroga e Dias, 2010), e diferente de estudos em inglês (Bryant & Bradley, 1985, entre outros) outras unidades de análise fonológica têm sido apontadas como essenciais para aquisição da leitura e da escrita, especialmente no nível da sílaba e em tarefas de detecção de semelhança de som inicial (Capovilla, Colorni, Nico, & Capovilla, 1995; Correa, 1997; Correa, Meireles, & Maclean, 1999; Maluf & Barrera, 1997; Melo & Correa, 2013; Mousinho & Correa, 2009).

Alguns autores concordam que a rima exige uma segmentação intrassilábica. Na figura 1 essa habilidade está definida como “sensibilidade à rima” e aparece precedendo a consciência de sílaba por conta da sua precocidade e devido a essa precocidade poder-se-ia considerar a sensibilidade à essa habilidade como um nível específico de Consciência Fonológica, que antecederia a própria consciência da sílaba, tendo em vista que ela envolve unidades que podem ser maiores que uma única sílaba (Alves, 2009; Blanco-Dutra, 2012; Freitas, 2007, entre outros).

Roazzi, Peter e Bryant (1991) apresentam um ponto de vista alternativo com relação à rima. Segundo esses autores a rima não deveria ser vista simplesmente como um sinal de Consciência Fonológica, mas como uma capacidade especial que pode dar-se independentemente de outros aspectos da Consciência Fonológica, já que uma habilidade marcante como a rima pode desenvolver-se independentemente de outras aptidões. E por certas experiências com a língua como cantigas de rodas, trocadilhos, músicas e atividades que exploram as rimas.

Para Alves (2009) e Freitas (2004), a Consciência Fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: ‘consciência da rima’ e ‘consciência das aliterações’. A primeira se sustenta sobre a capacidade de identificar os sons finais (rima) e o segundo se sustenta sobre a capacidade de identificar as aliterações, os sons iniciais.

Assim, particularmente em línguas alfabéticas com ortografia mais regular, que é aquela em que há um alto grau de regularidade nas correspondências grafofonêmicas (Melo, 2006) aliterar é mais fácil do que a rimar (Moojen, 2011). Isto porque, de acordo com Goswami e Bryant (1997), a capacidade de perceber semelhanças sonoras no início das palavras permite à criança fazer conexões entre os grafemas e os fonemas que eles representam, favorecendo assim a generalização dessas relações.

Alves (2009) afirma que a Consciência no nível intrassilábico pode se manifestar em tarefas de identificação e produção, a partir de atividades em que o falante é questionado a identificar ou a produzir palavras que rimem, ou ainda reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de uma palavra que lhe é dada.

Caravolas (1993) aponta que as habilidades de Consciência Fonológica necessárias ao aprendizado inicial da leitura variam em função da língua falada pelo aprendiz. Como dito anteriormente, no Inglês a rima e a aliteração são as habilidades que mais influenciam o

aprendizado das crianças. No Português brasileiro, as habilidades que melhor influenciam são as relacionadas à Consciência de Sílabas (Correa & Mousinho, 2013; Mousinho & Correa, 2009).

As pesquisas sobre Consciência Fonológica revelam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas, naturalmente, tendo em vista que podemos considerar que a identificação de rimas implica uma sensibilidade a semelhanças fonológicas (Cardoso-Martins, 1995a) e não um trabalho analítico de segmentação que identifique unidades ainda menores, como é para os fonemas, o que envolveria dessa forma um maior esforço cognitivo (Alves, 2009).

Freitas (2004) aponta que é essencial desenvolver a consciência das unidades intrassilábicas entre as crianças, já que além de contribuir para despertar o interesse pela análise linguística, como acontece com a rima, o aperfeiçoamento da consciência intrassilábica poderá contribuir para o próximo nível de Consciência Fonológica, o nível fonêmico.

1.3.3 Consciência no Nível dos Fonemas

A consciência no nível dos fonemas representa a capacidade de segmentar palavras e sílabas em unidades sonoras ainda menores do que as unidades intrassilábicas: os fonemas. E tal como a consciência intrassilábica, a consciência fonêmica se desenvolve de forma mais lenta que a silábica, visto que se trata de unidades sonoras muito pequenas e que ao contrário das sílabas, não possuem uma base física simples, nem podem ser analisadas em unidades menores e sucessivas (Paulino, 2009; Rigati-Scherer, 2008, Silva, 2003). Os fonemas são unidades contrastivas, ou seja, são “unidades mínimas de cada língua, sem significado que permitem diferenciar palavras semelhantes” (Paulino, 2009, p.14). Segundo essa autora, essas unidades são abstratas, tendo em vista que sua percepção pode variar em função do contexto. Portanto, no português /p/ e /b/ são fonemas, já que a substituição de /p/ na palavra ‘pote’ por /b/ formando ‘bote’ causa uma distinção de significado (Alves, 2009).

Freitas (2004) corrobora com Paulino (2009) ao apontar que esse nível está relacionado à capacidade de segmentar palavras nas menores unidades de sons que podem mudar o significado de uma palavra, o fonema. Para isto, é necessário o reconhecimento de que uma palavra corresponde a um conjunto de fonemas e que os fonemas se articulam entre eles nas palavras, e cada fonema engloba um pouco de informação do fonema anterior e

daquele que o segue e se apresentam muito mais como uma abstração convencional da língua do que a sílaba (Roazzi, et al., 2013).

Defior (1998) afirma que o aparecimento da consciência fonêmica se desenvolve a partir da representação de unidades silábicas até chegar a um processo de diferenciação que possibilita a detecção das unidades fonéticas. Nesse sentido, Alves (2012) aponta que o indivíduo que manifesta a consciência no nível do fonema é capaz de: segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõe; juntar sons separados, isolados, formando uma palavra; identificar e enumerar palavras que começam ou terminam com o mesmo som de uma palavra destacada; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes.

Portanto, Freitas (2004) reconhece que esse nível exige alto grau de Consciência Fonológica, uma vez que o sujeito está lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo (na oralidade) que dificulta a percepção individual dos sons. O nível do fonema constitui-se como um nível mais complexo de Consciência Fonológica, pelo fato de que uma unidade como a sílaba, por exemplo, se discrimina auditivamente mais facilmente do que um só segmento (Alves, 2009).

Entre os níveis de Consciência Fonológica, o nível fonêmico é o que necessita de uma maior maturidade linguística do falante, pois precisa que este trabalhe com as menores unidades de sua língua, que por vezes passam despercebidas para ele. Embora as crianças já serem falantes bem-sucedidas de sua língua nativa desde cedo e já perceberem rimas, aliterações e até mesmo semelhanças e/ou diferenças entre fonemas iniciais, para elas não existe, ainda, a consciência explícita do fonema. Dessa forma, as crianças podem perceber o segmento, mas não são capazes de dominar esta habilidade voluntariamente (Rigatti-Scherer, 2008).

Baddeley e Gathercole (1993) apontam duas razões para a consciência fonêmica não aparecer precocemente nas crianças: a primeira razão seria porque o sistema fonológico das crianças pequenas está em desenvolvimento e estas percebem as palavras de forma holística, não se atentando para as configurações dos gestos articulatórios. O segundo motivo é que para se desenvolver de fato a consciência fonêmica, a criança necessita passar pela alfabetização formal, tendo em vista que, para aprender a ler em um sistema alfabético, uma criança deve compreender como a fala, que é um sistema contínuo, é composta por mínimos segmentos (fonemas) e é representada por meio de símbolos gráficos na escrita (Rigatti-Scherer, 2008).

Morais (1997) corrobora a afirmação dos autores dizendo que a capacidade de analisar de forma intencional os fonemas está intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura no sistema alfabético. Do mesmo modo, Scliar-Cabral (2003), indica que na consciência fonêmica estão envolvidos processos de atenção, intencionalidade e o domínio de uma língua escrita, particularmente a alfabética.

Parece haver um consenso de que o domínio do nível silábico e do nível intrassilábico é menos complexo e pode ocorrer antes do processo de alfabetização. Entretanto, o nível fonêmico é considerado como o mais complexo e, na maioria das vezes, ocorre a partir do ensino formal da língua escrita (Blanco-Dutra, Rigati-Scherer, Brisolara, 2009; Costa, 2012; Morais, 1997; Paulino, 2009). Por outro lado, alguns autores afirmam que a consciência fonêmica se mostra uma habilidade difícil mesmo para as crianças leitoras, sendo tais habilidades desenvolvidas nos anos ulteriores à própria alfabetização (Cielo, 2002; Mousinho & Correa, 2009).

No entanto, a literatura concorda que níveis limitados de desenvolvimento de Consciência Fonológica tornam-se uma fonte comum de dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita de crianças (Perfetti & Marrom, 1995; Snowling, 2004) e de adultos (Melo & Correa, 2013).

1.4 A relação entre a Consciência Fonológica e as habilidades de leitura

Nas últimas décadas, tem sido observado um interesse gradativo de vários pesquisadores em estabelecer os elos de ligação e as possíveis conexões causais existentes entre a Consciência Fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita (Bradley & Bryant, 1983; 1991; Bryant & Bradley, 1985; Cardoso-Martins, 1995a; Mota, 2009; Phillips & Torgesen, 2006; Olofsson & Lundberg, 1985; Roazzi, 1992; Roazzi, Dowker & Bryant, 1993; Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010; Roazzi et al. 2013; Snowling, 1987)

De acordo com Roazzi et al., (2013) o interesse desses estudos sobre a relação entre a Consciência Fonológica e o desenvolvimento da leitura surgiu a partir da constatação de que a estrutura de nosso sistema de escrita, o alfabético, demanda a necessidade de se estabelecer uma conexão entre os sons da fala e a linguagem escrita. Esse autor afirma que de fato, para adquirir a correspondência grafofonêmica, que é o princípio específico de um sistema alfabético, o futuro leitor deve possuir um mínimo de Consciência Fonológica (Roazzi et al., 2013).

Correa (2001), Guimarães (2003) e Moojen (2011) apontam que posições diferentes sobre a relação entre Consciência Fonológica e desenvolvimento da leitura e da escrita vêm sendo apresentadas ao longo das últimas décadas. Uma delas é vista nos estudos de Bradley e Bryant (1983), Olofsson e Lundberg (1985), Stanovitch, Cunningham e Cramer (1984), Bryant, Bradley, Maclean e Crossland (1989), Liberman e Shankweiler (1989), Goswami e Bryant (1997), que consideram que a Consciência Fonológica é preditora do progresso na aquisição da leitura e da escrita, ou seja, a Consciência Fonológica para esses autores é a causa da aquisição da leitura e da escrita. Outra posição, refletida nos estudos de Bruce (1964), Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), Mann (1986), Nunes (1992), Read (1986), Wimmer, Landerl, Linotner e Hummer (1991) é a de que a habilidade de leitura é um fator muito importante para o desenvolvimento da Consciência Fonológica, ou seja, para esses autores a Consciência Fonológica é uma consequência da aquisição da leitura e da escrita.

Roazzi et al. (2013) afirma que a relação que existe entre a Consciência Fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita pode ser interpretada de pelo menos três formas: causa, pois a Consciência Fonológica exerce um papel causal na aquisição da leitura e da escrita; consequência já que a Consciência Fonológica é consequência do aprendizado da leitura e da escrita; e, causalção recíproca pelo fato de a Consciência Fonológica auxiliar o desenvolvimento da leitura e da escrita, e este, por sua vez, auxiliar o desenvolvimento da Consciência Fonológica.

Roazzi (1993) apresenta duas versões que podem ser localizadas dentro da posição que concebe a Consciência Fonológica como exercendo um papel causal na aquisição da leitura e da escrita: a primeira considera a relação causal de forma mais rígida e a outra considera a relação causal de uma forma mais flexível. Para os autores que defendem a versão mais rígida, uma boa Consciência Fonológica seria um pré-requisito indispensável para a aquisição da leitura e da escrita. Já os defensores da versão mais flexível, concebem a Consciência Fonológica como uma habilidade precursora da aquisição da leitura e da escrita, e não como um pré-requisito (Roazzi et al., 2013).

A proposta de Bryant e Bradley (1985), por exemplo, não é de que a consciência das unidades fonológicas faz com que a criança seja capaz de ler, mas que essa consciência permite um melhor aprendizado da leitura algum tempo mais tarde. Cardoso-Martins (1991) em seu estudo longitudinal que visava investigar a relação entre a Consciência Fonológica e o progresso inicial na aprendizagem da leitura e da escrita do português, no qual avaliou 58

crianças de classes populares, dividindo-as em crianças alfabetizadas pelo método silábico e crianças alfabetizadas pelo método fônico, converge com a posição de Bryant e Bradley (1985) ao apontar que as variações na Consciência Fonológica se correlacionaram com as variações na aprendizagem da leitura e da escrita, confirmando assim a tese de que Consciência Fonológica é precursora do desenvolvimento da leitura e da escrita (Roazzi, et al.,2013).

Roazzi e Dowker (1989) afirmam que em face da controvérsia entre os autores sobre a relação da Consciência Fonológica com a aquisição da leitura e a escrita, podem-se destacar três possíveis explicações. A primeira explicação é que as tarefas utilizadas nessas pesquisas são muito diferentes entre si, pois além de os pesquisadores utilizarem diferentes níveis de segmentação da palavra, os tipos de respostas exigidas são diferentes (rima e/ou aliteração; produção; manipulação, separação e reorganização de sons). Ao mesmo tempo, dificuldade encontrada nas tarefas de segmentação parcial pode depender da parte da palavra que está sendo manipulada e o número de operações solicitadas às crianças pode ser diferente nas diferentes tarefas. A segunda explicação é a dificuldade da tarefa e a incompreensão das instruções, já que às vezes a criança não compreende as instruções do examinador e não sabe o significado de palavras como "sílabas", "aliteração", "segmentação", e isso atrapalha a explicação da tarefa, não possibilitando sua real compreensão. A última explicação é que o conflito entre os pesquisadores pode ser explicado pelo fato de os sujeitos estudados se diferenciarem em relação ao sexo, grau de alfabetização, classe social, *background* linguístico e/ou outros fatores que poderiam afetar o desempenho.

Considerando esses fatores, estudos mais recentes realizados nesta área de pesquisa (Herrera & Defior, 2005; Kim, 2009; Melo & Correa, 2013; Morais, 1996) apresentam atualmente certo consenso em torno desta relação, tomando a Consciência Fonológica como uma habilidade que é, em parte, pré-requisito para a aquisição da leitura e, em parte, consequência deste aprendizado (Roazzi et al., 2015), tendo em vista que certas habilidades de Consciência Fonológica precedem a aquisição da leitura e da escrita e este aprendizado, por sua vez, promove o desenvolvimento ulterior de outras habilidades de análise fonológica, especialmente aquelas relacionadas à consciência fonêmica. Estas, por sua vez, favorecem o progresso da criança na leitura e na escrita, e assim sucessivamente (Spinillo, Mota & Correa, 2010).

Guaresi, Oliveira, Oliveira e Teixeira (2017) por exemplo, verificaram quais os maiores preditores (linguísticos, cognitivos) da leitura e da escrita e encontraram que as variáveis Consciência Fonológica e Leitura e escrita têm uma correlação forte e positiva. Pazeto, Leon e Seabra (2017) que buscaram avaliar as habilidades preliminares de leitura e escrita em crianças logo ao início da alfabetização, também apontam que o desempenho em Consciência Fonológica se relaciona de forma muito consistente com os de escrita e de leitura e reforçam a importância dessa habilidade para a alfabetização.

Nessa perspectiva, os estudos realizados, por exemplo, por Alégria et al. (1997) Guimarães (2001, 2003) e Santos (1996), evidenciam que o desempenho em tarefas de Consciência Fonológica antes do aprendizado da leitura está relacionado ao seu progresso, bem como que tarefas que estimulam diretamente o desenvolvimento da consciência dos sons favorecem o desempenho posterior dessa habilidade.

Ao apontar essa estreita relação entre leitura, escrita e Consciência Fonológica, os estudos também têm destacado a importância da implementação de Programas de Intervenção que incluam atividades específicas com o objetivo de desenvolver a Consciência Fonológica aumentando de forma significativa a possibilidade de êxito neste aprendizado (Bryant & Bradley, 1987; Byrne, 1995; Capovilla & Capovilla, 2004; Lima, 2014; Lundber, Frost & Petersen, 1988; Rego, 1995; Santos & Maluf, 2010).

1.5 O treinamento em Consciência Fonológica e o desempenho na leitura

Cardoso-Martins (1991) defende que “o treinamento da Consciência Fonológica, sobretudo quando associado ao treinamento da correspondência grafema-fonema, exerce um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita” (Cardoso-Martins, 1991, p.42). De acordo com Santos (1996) e Coimbra (1997), a Consciência Fonológica pode ser desenvolvida já na fase pré-escolar a partir da aplicação de treinamento que consiste de uma variedade de atividades linguísticas e cognitivas, tendo em vista que a criança para ler e escrever precisa vencer o desafio de desenvolver as habilidades de Consciência Fonológica e o treinamento dessas habilidades possibilita que a criança tenha um maior sucesso na sua aprendizagem.

Melo, Roazzi, Minervino e Nascimento (2015) afirmam que um dos primeiros estudos de intervenção, no Brasil, que avaliou o efeito do treino em Consciência Fonológica sobre as

habilidades fonológica e de leitura e escrita em 76 crianças de pré-escolar à segunda-série (atual 3º ano do Ensino Fundamental) foi feito por Capovilla e Capovilla (1998). Esse treino durou 18 semanas e teve uma prova de Consciência Fonológica desenvolvida e utilizada a fim de avaliar as seguintes habilidades: julgamento de rimas e aliterações, síntese, segmentação, manipulação, transposição silábicas e fonêmicas. Além disso, foram aplicadas provas de leitura em voz alta e de escrita em forma de ditado, além de provas de memória fonológica de trabalho (subteste de dígitos do WISC) e, de longo prazo. Os resultados demonstraram que o treino de Consciência Fonológica aumentou significativamente as habilidades fonológicas, de leitura e escrita do pré-escolar, bem como as habilidades fonológicas gerais e específicas do pré-escolar à segunda-série (atual terceiro ano).

Capellini e Ciasca (2004) verificaram a eficácia de um programa de treinamento com a Consciência Fonológica em crianças com distúrbios específicos de leitura e de escrita e distúrbios de aprendizagem e comparou as habilidades intelectuais de leitura e escrita ao funcionamento de áreas corticais nestas crianças com aquelas que leem conforme o esperado para a idade e para o nível intelectual. As crianças tiveram idades variadas de 08 a 12 anos e foram submetidas a pré-teste, treino e pós-teste. Os participantes formaram grupos com e sem histórico de fracasso escolar ou com sinal neurológico de lateralidade não definida. As crianças com e sem histórico de fracasso escolar melhoraram significativamente em escrita. O treino em Consciência Fonológica estimulou as Consciências Fonológica e Sintática e teve impacto positivo na aprendizagem da leitura e escrita.

Bandini e De Rose (2005) acompanharam um grupo experimental de 17 crianças, com média de 6 anos e 2 meses de idade e um grupo controle de 18 crianças, com média de 6 anos e 4 meses. Após 3 meses de um programa de treinamento utilizando atividades de Consciência Fonológica e instrução grafofonêmica, o estudo indicou que houve melhora significativa nos dois grupos.

Na tentativa de avaliar o impacto de um treinamento de Consciência Fonológica breve sobre o processo de alfabetização, Novaes, Mishima e Santos (2013) avaliaram 47 alunos de segundo ano, e dividiram os alunos em dois grupos: 23 para o grupo de intervenção e 24 para o grupo controle. O grupo intervenção recebeu treinamento com atividades de Consciência Fonológica como: atividades de rima, aliteração, consciência de palavras, de sílabas e de fonemas. Após a intervenção os autores concluíram que o treinamento breve aplicado teve

efeito positivo, especialmente sobre o desenvolvimento de Consciência Fonológica, o que pode beneficiar o aprendizado de leitura e escrita.

Mais recentemente Alves, Oliveira e Domingues (2016) submeteram uma classe com 14 alunos com idades variando entre 5 e 6 anos, divididas em grupo controle e grupo experimental, a um programa de estimulação da Consciência Fonológica, por oito semanas em duas sessões semanais. A Consciência Fonológica foi trabalhada por meio da leitura de estórias; das parlendas e rimas; da aplicação de jogos para ampliar o vocabulário; e da interpretação de imagens e reconhecimento dos fonemas visando auxiliar no letramento. E antes e após o término da estimulação fonológica, todas as crianças foram avaliadas pelo teste Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Os resultados apontaram que todas as sete crianças que tinham sido submetidas ao programa de estimulação fonológica tiveram as pontuações no reteste aumentadas, o que não foi observado no grupo-controle.

Visando proporcionar atividades concretas que estimulem o desenvolvimento da Consciência Fonológica na sala de aula, alguns autores propõem um Programa de Atividades de Consciência Fonológica, tal como Adams et al. (2006). O programa tem por objetivos auxiliar os professores no planejamento de suas atividades de desenvolvimento e de avaliação da Consciência Fonológica e constituir um recurso adicional para fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos na terapia de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, trazendo atividades de Consciência Fonológica que solicitam as crianças que identifiquem as semelhanças, diferenças, quantidades e ordem dos sons da fala.

Recentemente, os textos oficiais do MEC, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) disponibilizaram materiais com atividades de desenvolvimento e para a avaliação da Consciência Fonológica para serem utilizados em sala de aula. Os Materiais Didáticos e Pedagógicos fornecidos pelo PNAIC sugerem que na prática de sala de aula a apropriação do sistema alfabético pode acontecer por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras. Estas atividades irão favorecer a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas. Para tal, podem-se utilizar as atividades próprias do livro didático de língua portuguesa, o alfabeto móvel que vem em anexo ao livro didático e a caixa composta por jogos educativos (MEC, 2012).

Sem dúvidas, o treinamento da Consciência Fonológica interfere positivamente no grau de consciência da estrutura da língua de modo global, tendo em vista que a instrução direta da Consciência Fonológica, combinada a um trabalho que leve à compreensão da correspondência grafofonêmica, acelera a aquisição da leitura (Lopes, 2004). Mas para que o treinamento e a intervenção sejam feitos de forma eficiente, é necessário que haja uma avaliação constante e consistente da Consciência Fonológica (Ramos, 2005).

Nesse sentido, no próximo capítulo serão discutidos a avaliação da Consciência Fonológica, os instrumentos utilizados nessa avaliação e questões de validade que envolvem esses instrumentos, visto que para que se possa dizer que um indivíduo apresenta Consciência Fonológica em um nível ou em outro são necessários tarefas e instrumentos bem construídos (Alves, 2012).

2 AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTOS E ESTUDOS SOBRE VALIDADE

“A avaliação da Consciência Fonológica é importante, porque o diagnóstico prévio é especialmente útil para os alunos com dificuldades e para os alunos do primeiro ciclo da alfabetização, pois dá subsídios para os professores ajustarem o tempo e o esforço de instrução necessários segundo as necessidades e o conhecimento prévio do aluno” (Adams, et al., 2006)

2.1 Preâmbulo

Sabe-se que a Consciência Fonológica pode funcionar como uma grande aliada de professores, psicólogos, fonoaudiólogos e todos envolvidos na educação, já que ela contribui para a aprendizagem da língua escrita por alunos e pacientes e facilita a prática desses profissionais no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se por um lado, saber mais detalhadamente sobre Consciência Fonológica é importante, por outro lado muitas dúvidas surgem quando temos que quantificar e qualificar as evoluções e dificuldades na área de Consciência Fonológica (Blanco-Dutra, 2009).

A avaliação da Consciência Fonológica possibilita ao profissional analisar dados sobre o nível de Consciência Fonológica das crianças e selecionar atividades e procedimentos adequados as necessidades da mesma, seja na clínica ou em sala de aula. (Adams et al., 2006; Blanco-Dutra, 2009). Mas por ser uma habilidade complexa a Consciência Fonológica deve ser avaliada com cuidado, pois as tarefas utilizadas na sua avaliação devem permitir a observação e a análise do desempenho da criança nos mais diferentes níveis. É preciso lembrar, por exemplo, que a habilidade de identificar precede as de segmentar e manipular. A habilidade de segmentar as unidades, frequentemente, é mais fácil que a manipulação dessas mesmas unidades e, ainda, dentre as tarefas de manipulação, algumas oferecem mais dificuldades que outras, tendo em vista que inverter segmentos é mais fácil que subtrair segmentos (Cunha & Capellini, 2011).

No que se refere aos instrumentos utilizados para medir a Consciência Fonológica, Suehiro e Santos (2011), apontam que, durante muito tempo, as pesquisas de avaliação da

Consciência Fonológica foram realizadas com instrumentos que dispensavam estudos sobre suas qualidades psicométricas, já que as provas eram construídas por especialistas na área, com base em suas *expertises* e a partir de instrumentos e pesquisas realizadas em diferentes línguas. Recentemente com o avanço da psicometria e das publicações que mostram a relevância de analisar os aspectos de validade e precisão dos instrumentos utilizados, as pesquisas na área das habilidades da linguagem passaram a valorizar o estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados no contexto de suas pesquisas (Antoniuzzi, Suehiro & Santos, 2005; Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Noronha, Freitas, Baldo, Barbin & Almeida, 2004; Santos & Lima, 2017).

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo discutir sobre avaliação da Consciência Fonológica, os principais instrumentos utilizados nessa avaliação e as questões psicométricas, em especial a validade, que envolvem esses instrumentos, tendo em vista que a avaliação da Consciência Fonológica é importante, porque o diagnóstico prévio é especialmente útil para os alunos com dificuldades e para os alunos do primeiro ciclo da alfabetização, pois dá subsídios para os professores ajustarem o tempo e o esforço de instrução necessários segundo as necessidades e o conhecimento prévio do aluno (Adams, et al., 2006), mas para isso deve ser feita com instrumentos bem construídos com evidências de validade estabelecidas (Mota et al., 2014).

2.2 A Avaliação da Consciência Fonológica

Para atender aos processos envolvidos no desenvolvimento da Consciência Fonológica têm surgido diversas tarefas, instrumentos e atividades para avaliar e desenvolver esta competência, as quais variam principalmente quanto à forma como são apresentadas e ao seu grau de complexidade (Blanco-Dutra, 2012; Alves, 2012; Paulino, 2009). Segundo Freitas (2004), as tarefas de Consciência Fonológica podem ser simples ou complexas. Entende-se por tarefa simples aquela que demanda somente da realização de uma operação seguida de resposta, como por exemplo, a segmentação de uma palavra em sílabas (casa = ca-sa). As tarefas complexas são aquelas que exigem a realização de duas operações. Como exemplo, podemos citar as tarefas de manipulação silábica, que requerem guardar uma unidade na memória enquanto é feita uma nova operação de identificação da palavra resultante, como no seguinte caso: Se na palavra “filha” trocarmos o pedaço “fi” pelo pedaço “te” como é que fica a palavra? (Cysne, 2012).

Yopp (1988) em seu estudo que visava analisar o problema da operacionalização da Consciência Fonológica determinou uma relação de tarefas de Consciência Fonológica em ordem de dificuldade na qual estão listadas o julgamento de rima, a produção de rima, a subtração de sons, a substituição de sons, a detecção ou julgamento de diferença entre sons, a combinação de fonemas ou sílabas, a contagem de fonemas ou sílabas, a segmentação de fonemas e sílabas, e o isolamento de sons.

Lundberg, Frost e Petersen (1988) apresentaram uma classificação por categorias de habilidades de Consciência Fonológica que variavam em função do grau de dificuldade na realização dessas tarefas. Os autores propuseram que as habilidades de Consciência Fonológica deveriam ser analisadas em grupos diferentes e sugeriram uma configuração hierárquica: habilidades suprasegmentares, silábicas e fonêmicas, como citado no capítulo anterior. Dentre as habilidades suprasegmentares estão tarefas como julgar se as palavras apresentam o mesmo som inicial ou final, que são as análises mais simples do ponto de vista de exigência cognitiva, utilizando só as diferenças ou semelhanças de sonoridade da fala. Quanto às habilidades silábicas podemos apontar tarefas que envolvem segmentar palavras em sílabas e adicionar ou remover sílabas de palavras. Já as fonêmicas envolvem decompor ou recompor palavras com base em seus fonemas constituintes, que são as unidades mínimas da fala. A forma mais adequada para equacionar esta classificação é entendê-la como um *continuum* (Stanovich, 1992). É preciso lembrar, que dentro desse *continuum* a habilidade de identificar precede as de segmentar e manipular. A habilidade de segmentar as unidades, frequentemente, é mais fácil que a manipulação dessas mesmas unidades e, ainda, dentre as tarefas de manipulação, algumas oferecem mais dificuldades que outras: inverter segmentos é mais fácil que subtrair segmentos (Godoy, 2003).

Em trabalhos como os de Barrera e Maluf (2003), Capellini e Ciasca (2000), Cunha e Capellini (2009) foi observado que os escolares desenvolvem primeiro a detecção de sílabas, para depois, com o desenvolvimento da habilidade de leitura desenvolverem a percepção para os fonemas, assim como desenvolvem antes a habilidade de identificação (tanto para sílabas como para fonemas) para depois desenvolverem a habilidade de manipulação (de sílabas e depois fonemas). Isso ocorre, porque, como dissemos no capítulo anterior, a sílaba por ser uma unidade de articulação básica, possui um maior destaque perceptual e por isso, é também mais facilmente identificada e produzida de forma consciente. Já, o fonema não é um índice simples de ser definido, nem invariante em nível auditivo (Gibson, 1972 apud Roazzi et al., 2013).

Além do grau de complexidade, Freitas (2004) ainda afirma que tarefas de Consciência Fonológica podem variar de acordo com tipo das unidades (palavras polissilábicas, dissilábicas, trissilábicas ou monossilábicas), o contexto no qual as unidades estão inseridas (ataque simples ou complexo), a posição que a unidade sonora ocupa na palavra (inicial, medial, final), a quantidade de operações cognitivas exigidas e o tipo de operação – identificação, produção, apagamento, transposição, síntese, segmentação. Ainda de acordo com esta autora, deve-se ter o cuidado de perceber se a criança está tendo dificuldade em responder à tarefa porque não é capaz de manipular as unidades sonoras, ou porque é exigido algo muito complexo. A autora complementa que o nível de complexidade e o modo como as tarefas são explicadas para as crianças pode mascarar os resultados em Consciência Fonológica.

Morais & Leite (2005) afirmam que diferentes pesquisas solicitam que os sujeitos façam coisas tão distintas como: encontrar as palavras que rimam em uma lista, identificar a presença ou ausência de determinado som em uma palavra, comparar o início ou a terminação de um conjunto de palavras, isolar o primeiro som de algo que é pronunciado, segmentar, combinar ou contar fonemas, eliminar determinado fonema de uma palavra, etc. Silva (2003) completa dizendo que a diversidade de tarefas que tem sido utilizada para avaliar a Consciência Fonológica e os diferentes graus de dificuldade das mesmas, impossibilita uma efetiva operacionalização da Consciência Fonológica.

Autores como Adams et al. (2006), Sciliar-Cabral (2002) e Silva (2003) colocam que mesmo para tarefas similares o grau de complexidade pode variar em função do tipo de itens utilizados. Um exemplo que pode ser citado é que nas diferentes tarefas de identificação de sílaba final há uma confusão entre rima e sílaba final, como pode ser visto no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica de Santos (1996), no qual ‘chaleira’ e ‘cadeira’ são rimas, mas estão identificadas como sílaba/som final. Outro exemplo ocorre nas tarefas de transposição silábica e fonêmica, nas quais alguns instrumentos usam palavras existentes para que as crianças invertam as (os) sílabas/sons e formem novas palavras, como acontece na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral de Capovilla e Capovilla (1998), na qual ‘olá’ se transpõe para ‘alô’, por exemplo, enquanto outros instrumentos usam pseudopalavras para que os avaliados invertam os (as) sons/sílabas no intuito de formar uma palavra frequente, acontece no CONFIAS, no qual ‘amú’ quando transposto se torna ‘uma’.

Nesse sentido, diversos autores vêm apontado que um dos pontos críticos em suas investigações tem sido a operacionalização do constructo (Adams, 1990; Gough, Larson & Yopp, 1995; Melo, 2006; Sthal & Murray, 1994; Yopp, 1988). Por isso a necessidade de se estudar sobre as questões psicométricas dos instrumentos.

2.3 Instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica

Etimologicamente, o novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, define teste como um exame, verificação ou prova para determinar a qualidade, a natureza ou o comportamento de alguma coisa, ou de um sistema sob certas condições. E, o dicionário Michaelis define teste, na perspectiva da Psicologia, como uma técnica usada para medir as características pessoais de um indivíduo, suas potencialidades, aptidões etc., de modo que os resultados de diferentes indivíduos possam ser objetivamente comparados (Ferreira, 2010; Weiszflog, 2005).

Comungando com essas definições, Blanco-Dutra (2009) considera que um instrumento de avaliação ou teste tem basicamente a função de medir diferenças entre indivíduos ou entre momentos e situações diferentes em relação a um mesmo indivíduo, no que diz respeito a uma dada característica ou habilidade.

Roazzi e Dowker (1989) apontam que a avaliação da Consciência Fonológica é geralmente realizada através de atividades espontâneas ou a partir de respostas a uma técnica particular utilizada pelos pesquisadores e que têm como objetivo especular se as crianças brincam com os sons da língua de forma espontânea; se elas podem detectar similaridades e diferenças nos sons das palavras que lhes são apresentadas ou se elas podem dividir palavras em sons e manuseá-los conscientemente.

Atualmente, a avaliação da Consciência Fonológica tem sido usada tanto para ampliar uma discussão sobre o que é a Consciência Fonológica quanto para verificar sua interferência no processo de aprendizagem da língua escrita (Ramos, 2005).

Assim, como já dissemos, os primeiros instrumentos brasileiros que avaliam a Consciência Fonológica publicados e acessíveis ao público, de acordo com Godoy (2001) foram o de Santos e Pereira (1996) e o de Capovilla e Capovilla (1998). Depois disso, pesquisadores passaram a construir suas próprias tarefas para avaliar um ou outro nível de Consciência Fonológica, como também alguns tomaram a iniciativa de construir ou adaptar baterias ou protocolos de avaliação. Como resultado, muitos trabalhos de investigação

pautam-se na utilização de um ou de outro teste desenvolvido por autores diversos, sem haver, entretanto, um teste de referência padronizado (Godoy et al., 2014).

Exemplos de protocolos construídos para avaliação da Consciência Fonológica são o Prohmele (Cunha & Capellini, 2009) e o Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas (Capellini et al., 2012). O Prohmele tem como objetivo avaliar o desempenho dos escolares em habilidades metalinguísticas e de decodificação necessárias para o desenvolvimento da leitura por meio de provas, que levam em consideração os princípios linguísticos da língua portuguesa (Cunha & Capellini, 2009). Já o Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas visa avaliar diferentes aspectos do processamento cognitivo-linguístico de crianças em fase de alfabetização, auxiliando na identificação de crianças com mau desempenho em leitura (Capellini et al., 2012).

Neste trabalho iremos nos ater somente aos instrumentos mais utilizados nas pesquisas dos últimos dez anos. Entre eles estão o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e o Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial CONFIAS. E tendo em vista a relação da Consciência Fonológica com a aquisição da leitura e da escrita, utilizaremos o Teste de Desempenho Escolar – Subteste Leitura (TDE). A seguir descreveremos os instrumentos.

2.3.1 O Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF)

Um dos instrumentos validados para a avaliação da Consciência Fonológica e que vem sendo utilizado nas pesquisas dos últimos dez anos é o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) desenvolvido por Santos (1996). O RACF é um instrumento que consiste de três séries de itens, cada série com cinco itens e dois exemplos, que visam avaliar a dificuldade na identificação do fonema ou ‘Som inicial’, ‘final’ e ‘do meio’ das palavras. Cada item é composto de uma palavra modelo e outras três, para alternativas de resposta. Na primeira série de itens, a criança é solicitada a identificar, entre três palavras diferentes (palavras-teste), qual começa com o mesmo som que uma palavra-estímulo. Por exemplo, o som inicial de “copo” (palavra-estímulo) entre as palavras testes “cobra –sapo – lata” (Santos, 1996).

Dentre os estudos que utilizaram o RACF em sua pesquisa, dois se destacam: O primeiro foi um estudo inicial experimental que teve como objetivo desenvolver um programa

para o desenvolvimento de habilidades de Consciência Fonológica (Santos, 1996) realizado com 55 alunos da Educação Infantil de ambos os sexos e a média de idade de seis anos e dois meses, de duas escolas públicas e duas privadas. Os resultados mostraram efeitos positivos, que foram identificados após a conclusão do programa. Observou-se que os efeitos de médio prazo foram mantidos em dois grupos experimentais de escolas públicas e privadas quando o instrumento foi administrado novamente seis meses após a conclusão do estudo.

O segundo estudo foi feito por Antoniazzi et al. (2005). Esse trabalho buscou identificar o nível de Consciência Fonológica de uma amostra de 45 crianças, ambos os sexos, ingressantes no segundo ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontaram o reconhecimento do ‘Som do meio’ ou ‘Som intermediário’ sendo como os que apresentaram maior dificuldade por parte das crianças avaliadas e o ‘Som inicial’ como o mais fácil, bem como que o desempenho nas tarefas propostas se mostrou independente do sexo, embora as meninas tenham apresentado desempenho superior ao dos meninos em todas as medidas, exceto no total de acertos do ‘Som final’. Verificou-se, ainda, que as 15 crianças que haviam sido indicadas pela escola para um serviço de atendimento psicopedagógico, em função de suas dificuldades no processo de alfabetização, apresentaram desempenhos inferiores às demais.

Segundo Mota et al. (2014), tem havido um aumento da preocupação em se estabelecer a validação de instrumentos que avaliam a Consciência Fonológica. Nesse sentido, outros estudos que utilizaram o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica buscaram evidências de validade do instrumento.

O estudo de Suehiro e Santos (2011), por exemplo, investigou evidências de validade de critério, ou seja, o grau de predição do instrumento, pela comparação entre aos anos escolares, em 221 crianças das turmas iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano), de uma escola pública do interior de São Paulo. As crianças obtiveram uma média de 11,23 acertos ($DP=2,60$) no RACF, com uma pontuação mínima de 4 e máxima de 15 pontos, ficando assim abaixo da pontuação média prevista. No que se referem aos subtestes que compõem o roteiro, embora os participantes do estudo tenham apresentado a mesma pontuação máxima, ou seja, 5 acertos, as pontuações médias obtidas no ‘Som inicial’ e no ‘Som final’ foram superiores à do ‘Som do meio’ ($M=4,55$, 29; $DP=0,74$ e $M=3,63$; $DP=1,29$, respectivamente), o que sugere que as crianças encontraram maior dificuldade em relação a identificação do som intermediário das palavras a elas apresentadas. Os resultados referentes à comparação entre os

sexos evidenciaram uma tendência de pontuações mais baixas relacionadas à Consciência Fonológica entre os participantes do sexo masculino. No entanto, não foram observadas diferenças significativas. No que se refere aos resultados dos vários anos escolares, identificou-se que o segundo, terceiro e quarto ano tiveram um desempenho inferior se comparadas o quinto ano, observando-se assim, um aumento no número de acertos ao longo dos anos escolares e, portanto, melhores desempenhos com o avançar da escolaridade. As autoras concluem apontando que o instrumento apresenta evidências de validade preditiva, pois tem sensibilidade para separar os testados por série / ano escolar (Suehiro & Santos, 2011).

Resultados semelhantes aos de Suehiro e Santos (2011) foram encontrados por Mota et al. (2014), em um estudo com 217 alunos do Ensino Fundamental do segundo ao quarto ano do Ensino Fundamental, oriundas de escolas da rede pública de uma cidade no interior de Minas Gerais.

Em outro estudo, Suehiro & Santos (2015) encontraram novas evidências de validade do RACF, comparando-o com o teste de Cloze, que avalia a compreensão de leitura, e com a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral. Essas medidas avaliam constructos relacionados, a saber, a compreensão de leitura e a Consciência Fonológica. Participaram da pesquisa 112 crianças de ambos os gêneros, com idade entre 6 e 12 anos, matriculadas no segundo e no quinto anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Os resultados obtidos confirmaram a existência de validade de critério por grupos contrastantes, uma vez que as crianças que obtiveram escores altos na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral também apresentaram desempenhos significativamente superior no Close e no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (Suehiro & Santos, 2015).

De acordo com Suehiro e Santos (2015), embora os estudos citados tenham identificado evidências de validade do RACF, é preciso que sejam pesquisadas outras fontes de validade, de forma a propiciar mais informações sobre suas características psicométricas, especialmente incluindo evidências de validade de critério e de validade de convergência.

2.3.2 A Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)

Outro instrumento validado para a avaliação da Consciência Fonológica e que também será discutido nesse trabalho é a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral

(PCFO), desenvolvida por Capovilla e Capovilla (1998). Com o objetivo de avaliar a capacidade da criança de manipular os sons da fala e de expressar oralmente o resultado dessa manipulação, o instrumento é composto por dez subtestes, quais sejam, ‘síntese silábica’, ‘síntese fonêmica’, ‘rima’, ‘aliteração’, ‘segmentação silábica’, ‘segmentação fonêmica’, ‘manipulação silábica’, ‘manipulação fonêmica’, ‘transposição silábica’ e ‘transposição fonêmica’.

De acordo com Suehiro e Santos (2015) dentre os estudos realizados com a PCFO, a maioria se dedicou à aplicação de treinos de Consciência Fonológica e de correspondências grafofonêmicas (Capovilla, Capovilla, & Soares, 2004; Capovilla, Capovilla, & Suiter, 2004). De forma geral, essas pesquisas apresentaram um caráter interventivo e demonstraram que o treino em Consciência Fonológica, associado ao ensino das correspondências grafofonêmicas, eleva significativamente o desempenho das crianças tanto nas habilidades fonológicas quanto nas de leitura e escrita, independentemente do nível socioeconômico dos pesquisados (Bernardino Júnior, Freitas, Souza, Maranhe, & Bandini, 2006; Paula, Mota, & Keske-Soares, 2005), indo ao encontro dos resultados de diversos estudos em diversos países que empregaram outros instrumentos e procedimentos (Santos, 1996; Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000; Yopp, 1988).

Suehiro e Santos (2015) também observam que alguns estudos empregaram a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) com a finalidade de descrever a habilidade de Consciência Fonológica nas crianças avaliadas e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita. Como exemplo desses estudos temos o de Salgado e Capellini (2004), o qual teve como objetivo caracterizar o desempenho em leitura e escrita de 28 alunos com transtornos fonológicos, que frequentavam salas regulares do segundo ao quinto ano, do Ensino Fundamental de escolas municipais de São João da Boa Vista. Os resultados desse estudo revelaram que entre 57% e 85% dos escolares do segundo ao quarto ano apresentaram transtorno fonológico presente na oralidade e na escrita, enquanto que 100% dos escolares do quinto ano apresentaram transtorno fonológico evidenciado apenas na leitura e na escrita. Os achados deste estudo demonstraram que a linguagem oral está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da leitura e da escrita e que alterações no processamento fonológico da criança podem desencadear alterações no desenvolvimento da leitura e escrita.

Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004), com o objetivo de identificar habilidades cognitivas capazes de prever desempenhos posteriores em leitura e escrita, utilizaram a PCFO

juntamente com o Teste de Competência de Leitura Silenciosa (TeCoLeSi), a Prova de Consciência Fonológica por Figuras (PCFF), o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP), o Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVFUSP) e o Internacional Dyslexia Test (IDT). Participaram desse estudo 54 crianças de pré-escola e de primeira série (atual primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental). Elas foram avaliadas em vocabulário, Consciência Fonológica, sequenciamento, memória fonológica, memória visual, cópia de figuras, aritmética e qualidade da escrita; e, dez meses depois, em leitura e escrita. Análises de regressão para verificar quais habilidades melhor predizem leitura e escrita identificaram as seguintes como boas preditoras: aritmética, memória fonológica, vocabulário, Consciência Fonológica e sequenciamento. Não houve correlação significativa de leitura e escrita com habilidades de processamento visual ou motor, exceto entre escrita e memória visual. De acordo com os pesquisadores, o estudo corroborou a hipótese do déficit fonológico e forneceu validação preliminar de instrumentos e diretrizes para detectar crianças em risco, o que possibilita intervenção precoce eficaz.

Pedras, Geral e Crenitte (2006) também utilizaram a PCFO em seu estudo que tinha como finalidade comparar as habilidades de Consciência Fonológica entre crianças de escolas públicas e particulares, na faixa etária 5 a 5 anos e 11 meses de idade, que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa indicaram que houve diferença estatisticamente significante entre as escolas pública e privada no total de pontos obtidos no teste e nas tarefas de Manipulação Silábica e Transposição Silábica. Os alunos de escola privada obtiveram pontuação mais alta que os de escola pública e as crianças de escolas públicas e particulares obtiveram melhor desempenho nas habilidades de consciência silábica. No que se refere à ‘rima’ e à ‘aliteração’, diferentemente das crianças de escola particular, as de escola pública se saíram melhor nas tarefas que exigiam o conhecimento da ‘rima’. Dadas as médias mais baixas obtidas pelas crianças em geral em habilidades fonêmicas, as autoras concluíram que, independentemente da escola, as crianças apresentaram maior dificuldade nos subtestes que avaliavam as habilidades fonêmicas.

Já Zuanetti, Schneck e Manfredi (2008) utilizaram a PCFO para verificar a relação entre Consciência Fonológica e o desempenho acadêmico de escolares, e averiguar se a ordem de preferência para as tarefas acadêmicas é a mesma ordem conseguida por esta criança em seu desempenho. Foram avaliadas 24 crianças de uma sala da 2ª série (atual 3º ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública, aplicando a PCFO e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). As crianças foram agrupadas por ordem de desempenho escolar em desempenho

médio e desempenho inferior. As autoras encontraram que, em relação ao desempenho nas tarefas de Consciência Fonológica, o grupo com desempenho escolar médio foi mais hábil em tarefas que envolviam síntese fonêmica, rima, segmentação fonêmica e manipulação fonêmica quando comparados aos alunos com desempenho acadêmico inferior. Além disso, os resultados apontaram que quanto mais desenvolvida é a Consciência Fonológica, melhor é a performance do aluno e que as tarefas de rima, síntese, segmentação e manipulação fonêmica estão mais relacionadas à alfabetização.

Estudos visando discutir evidências de validade do PCFO também foram feitos. O primeiro estudo que discutiu a validade da PCFO foi feito por Capovilla & Capovilla (1998), que apresentaram a PCFO e os resultados iniciais de sua aplicação. Participaram do estudo 175 crianças com idades entre 3 e 9 anos, ambos os sexos, da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular da cidade de Marília-SP. Foi aplicado a PCFO em todas as crianças, no intuito de avaliar a Consciência Fonológica, e de uma a duas semanas depois, foi utilizada a Escala de Maturidade Mental Columbia (EMMC) para avaliar a inteligência desses mesmos sujeitos. Os resultados evidenciaram que as crianças de terceiro ano obtiveram significativamente mais acertos, tanto no escore total do teste, quanto em cada um de seus subtestes, que as crianças de segundo, primeiro e Educação Infantil, respectivamente. Ao lado disso, verificou-se que os desempenhos em todos os subtestes que envolviam sílabas foram superiores aos que focalizavam fonemas, sendo que os maiores escores médios foram observados para ‘síntese, segmentação, manipulação silábica’ e ‘aliteração’ e os menores para ‘rima’, ‘síntese, segmentação e manipulação fonêmica’, respectivamente. De acordo com os pesquisadores, esses resultados sugeriram que a PCFO é um instrumento válido para a avaliação da Consciência Fonológica em crianças da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Capovilla, Dias e Montiel (2007) utilizaram a PCFO em um estudo que teve como objetivo avaliar separadamente dez componentes da Consciência Fonológica em crianças de segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, verificando se há aumento com a escolarização e analisando sua correlação com nota escolar. Participaram 363 crianças com idades variando de 6 anos e 7 meses a 15 anos e 4 meses. Os escores total e nos dez subtestes da prova aumentaram significativamente ao longo dos anos escolares, especialmente do segundo ao quarto ano, embora em ‘segmentação fonêmica’ essa diferença não tenha sido encontrada. Além disso, independentemente do ano, se por um lado, os escores em ‘síntese e segmentação silábica’ ficaram próximos ao teto, ou seja, quatro pontos, por outro, os

subtestes fonêmicos apresentaram escores bastante baixos, sendo o maior para ‘síntese fonêmica’ e o menor para ‘transposição fonêmica’.

Suehiro (2008) analisou os resultados apresentados no estudo de Capovilla et al. (2007) e indicou que esses resultados levantam um questionamento sobre a validade do instrumento para a aferição da Consciência Fonológica nesta etapa escolar. Tendo em vista que os escores de alguns subtestes foram próximos ao teto (‘síntese e segmentação silábica’) e, portanto, fáceis, e os de outros, bastante baixos e de grande dificuldade para todas os anos escolares avaliados (‘síntese fonêmica’ e ‘transposição fonêmica’, por exemplo), o que dificulta a discriminação das habilidades apresentadas pelas crianças nas faixas etárias analisadas.

Devido às disparidades apresentadas nos estudos que analisaram a validade do PCFO, é relevante que se faça uma nova análise sobre sua validade.

2.3.3 O CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial

Um terceiro instrumento validado para a avaliação da Consciência Fonológica é o Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS desenvolvido por Moojen et.al (2003). O CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo medir a Consciência Fonológica e, assim, poder detectar se existem ou não alterações nesta habilidade. Indicado para crianças a partir dos 4 anos de idade, este instrumento divide-se em duas partes. A primeira parte correspondente ao nível silábico e é composta de nove itens - síntese; segmentação; identificação de sílaba inicial; identificação de rima; produção de palavra com a sílaba dada; identificação de sílaba medial; produção de rima; exclusão; e transposição. A segunda parte envolve o nível fonêmico e está disposta em sete itens: produção de palavra que inicia com o som dado; identificação de fonema inicial; identificação de fonema final; exclusão; síntese; segmentação; e transposição.

O CONFIAS tem características sequenciais, ou seja, as tarefas devem ser realizadas respeitando-se uma ordem de complexidade. Cada tarefa é acompanhada por um quadro explicativo, no qual aparecem as ordens e exemplos de como aplicá-la. Para ter certeza que as crianças entenderam a tarefa, são propostos sempre dois exemplos iniciais, estes nunca contam para a pontuação. Para cada tarefa, as palavras devem ser ditas pelo aplicador e repetidas apenas uma vez. Caso o sujeito peça mais de uma repetição, deve ser

desconsiderada a resposta. Apenas durante os exemplos pode-se dar retorno aos sujeitos pesquisados (Moojen et al., 2003).

Diversos estudos foram realizados utilizando o CONFIAS com a finalidade de caracterizar uma população e relacionar a Consciência Fonológica com a aquisição da leitura e da escrita. Gindri, Keske-Soares e Mota (2007), por exemplo, utilizaram o CONFIAS juntamente com o Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (ITPA) e a Prova de Repetição de Palavras sem Significado com o objetivo de verificar a relação entre a memória de trabalho, a Consciência Fonológica e a hipótese de escrita em alunos da Educação Infantil ao segundo ano do Ensino Fundamental. Participaram desse estudo 90 alunos da rede estadual de ensino da zona urbana de Santa Maria - Rio Grande do Sul que apresentavam desenvolvimento linguístico típico. Verificou-se que as médias dos aspectos avaliados de Consciência Fonológica é significativamente maior para os alunos de segundo ano do que as médias dos alunos de primeiro ano e Educação Infantil. Os resultados das tarefas de consciência fonêmica e consciência silábica mostram que as habilidades de Consciência Fonológicas fazem parte do desenvolvimento contínuo, sendo que as tarefas que envolvem manipulação de sílabas precedem às que envolvem manipulação de fonemas. Os alunos com melhor desempenho nas habilidades de Consciência Fonológica são aqueles que também apresentam melhor desempenho em escrita. Além disso, os autores afirmam que o desempenho em memória de trabalho, Consciência Fonológica e nível de escrita se inter-relacionam, bem como estão relacionados com a idade cronológica, a maturidade e a escolaridade.

Dambrowski, Martins, Theodoro e Gomes (2008) utilizaram o CONFIAS e um ditado para analisar a influência da Consciência Fonológica no estágio de desenvolvimento da escrita de crianças pré-escolares. Foram avaliadas nesse estudo 57 crianças que frequentavam duas escolas da rede Municipal de ensino do Rio Grande do Sul (RS), sendo uma na cidade de Machadinho e outra na cidade de Novo Hamburgo, no período de agosto a dezembro de 2006. As crianças foram divididas em Grupo Controle (GC) e Grupo de Intervenção (GI). Os dados encontrados quanto à pontuação da Consciência Fonológica foram estatisticamente significativos, sendo 25 pontos na avaliação inicial e 33 na avaliação final, no que se refere ao somatório total do teste, quando comparados todos os sujeitos na avaliação inicial e final. Quando comparados os GC e GI, pode-se perceber que o GI apresentou maior pontuação, 37 pontos na avaliação final. Foi visto que 53,3% das crianças do GI evoluíram significativamente na Consciência Fonológica (de 24 para 37 pontos). As autoras concluíram

que a melhora nos resultados do teste deve-se ao programa de estimulação da Consciência Fonológica, pois as crianças do GI apresentaram uma evolução significativa tanto ao nível de escrita quanto de Consciência Fonológica, o que não aconteceu no GC.

Campos, Pinheiro e Guimarães (2012) utilizaram o CONFIAS, uma Prova de leitura de palavras isoladas e uma Prova de consciência lexical para investigar o desempenho de alunos com dislexia do desenvolvimento (dislexia fonológica e de superfície) em tarefas de avaliação de duas habilidades metalinguísticas: Consciências Fonológica e Lexical. Participaram, da pesquisa 9 crianças com diagnóstico (laudo) de dislexia que realizavam atendimento especializado em dois dos oito Centros Municipais de Atendimento Especializados (CMAEs), ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR. Foram formados dois grupos de participantes: um grupo com sete alunos com dislexia fonológica e um grupo com dois alunos com dislexia de superfície. Os resultados obtidos revelam similitudes e disparidades entre os participantes no que diz respeito às Consciências Fonológica e Lexical. Em relação à Consciência Fonológica, o desempenho dos participantes nas subprovas silábicas é semelhante, mas foram encontradas diferenças expressivas nas subprovas fonêmicas, com desempenho superior entre os participantes com dislexia de superfície. No que se refere à Consciência Lexical, verificou-se que as habilidades dos participantes não acompanham as diferenças relativas ao padrão de leitura preferencialmente utilizado. Contudo, as autoras concluem que em consonância com a literatura, entre os participantes desta pesquisa predominou os alunos com padrão de leitura de dislexia fonológica, reafirmando que as dificuldades desses alunos estão relacionadas predominantemente com problemas na mediação fonológica.

Rosal, Cordeiro, Silva, Silva e Queiroga (2016) produziram um estudo que teve por objetivo investigar as contribuições da Consciência Fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da escrita. A pesquisa foi realizada em uma creche e uma escola pública localizadas na Região Metropolitana do Recife. Participaram do estudo 100 crianças na faixa etária de 2 anos a 6 anos e 11 meses. Os autores utilizaram como instrumentos de avaliação o CONFIAS, uma tarefa de Nomeação Seriada Rápida e um roteiro de avaliação da escrita. Os resultados apontam que o aumento da faixa etária está diretamente relacionado ao desenvolvimento dos níveis de Consciência Fonológica, assim como com a diminuição dos erros e do tempo para execução das tarefas de Nomeação Seriada Rápida. Os autores também verificaram que as crianças com mais de quatro anos, tiveram um desempenho em Consciência Fonológica abaixo do esperado para sua idade e que dentre as habilidades de

Consciência Fonológica, a consciência silábica obteve melhores índices de pontuações, podendo-se observar grande dificuldade dos participantes nas tarefas de consciência fonêmica. Por fim o estudo concluiu que a Consciência Fonológica e Nomeação Seriada Rápida contribuem para a aprendizagem inicial da escrita, sendo importante o estímulo destas habilidades antes do ciclo de alfabetização, o que pode favorecer este processo e sinalizar, precocemente, eventuais problemas de aprendizagem.

Buscando compreender qual o critério de desempenho é mais sensível ao desempenho em Consciência Fonológica da criança - se idade, ano escolar ou hipótese de escrita – Pospichil (2016) utilizou o CONFIAS, o Perfil de Habilidades Fonológicas – PHF e as Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura – Parte A – PROHMELE. A autora avaliou 60 crianças de 1º ao 3º ano, com idades entre 6 e 10 anos, de duas escolas estaduais da rede pública da cidade de Santa Maria – RS. As crianças foram separadas em quatro grupos de idades: grupo de 6 anos, grupo de 7 anos, grupo de 8 anos e grupo de 9 e 10 anos. Os resultados apontaram que os instrumentos PHF e CONFIAS foram sensíveis ao avanço dos anos escolares para todos os desempenhos. No critério idade o único instrumento que apresentou resultados significantes foi o PHF, e no critério hipótese de escrita o PHF também foi o único que mostrou resultados significantes.

Um estudo de validade sobre o CONFIAS se destaca. Esse estudo foi feito em 1999 por Moojen et al. (2007) e teve como objetivo comparar o desempenho das crianças de Educação Infantil e segundo ano com suas hipóteses de escrita. Participaram desse estudo 101 crianças que frequentavam a Educação Infantil e segundo ano, do Ensino Fundamental de uma escola particular de nível socioeconômico médio e médio-alto da cidade de Porto Alegre - RS. Baseado nas hipóteses de escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1991) que afirma que os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (MEC, 2012), o estudo indicou que comparando o desempenho das crianças de Educação Infantil e segundo ano com suas hipóteses de escrita não foram encontradas diferenças significativas entre elas. Foi visto também que os sujeitos com hipótese alfabética tiveram o escore mais elevado em todas as tarefas investigadas, seguidos dos silábico-alfabéticos. Os pré-silábicos tiveram melhor desempenho que os silábicos em 50% do teste, especificamente nas tarefas envolvendo consciência de sílaba: produção de rima (S6); segmentação e síntese silábica (S2 e S1) respectivamente; identificação de palavra que compartilha com a mesma sílaba no meio da palavra (S7); identificação de palavra que rima

com a palavra modelo (S5). No que se refere a consciência de fonemas, os pré-silábicos apresentaram melhor desempenho nas tarefas de exclusão fonêmica inicial (F7); exclusão de fonema dado (F9); segmentação fonêmica (F2); exclusão fonêmica no meio da palavra (F8) e síntese fonêmica (F1) (Moojen & Santos, 2001).

As habilidades mais fáceis para todos os sujeitos da amostra foram a síntese silábica (S1), seguida da identificação de palavra com a mesma sílaba inicial (S4) e, posteriormente, a palavra com fonema inicial (F3). As habilidades fonológicas mais difíceis para todos os sujeitos foram as relacionadas à consciência do fonema: a transposição (F10) e a segmentação fonêmica (F2). Segundo Moojen e Santos (2001), há uma complexidade crescente que parte da sílaba para o fonema. Embora existam crianças que apresentaram um bom desempenho no nível de consciência do fonema, elas ainda não venceram todas as etapas da consciência de sílaba. Os sujeitos demonstraram que algumas tarefas relacionadas ao fonema, particularmente, a produção e a identificação de palavra com fonema inicial (F3 e F4) e a identificação de palavra que compartilha do mesmo fonema final (F5) foram mais fáceis e algumas relacionadas a sílaba foram mais difíceis, como a produção de rima (S6) e a transposição silábica (S10). Quanto a produção de rima (S6), os pré-silábicos obtiveram um escore melhor que os silábicos. E de todas as tarefas analisadas, a transposição fonêmica (F10) foi a única tarefa que os sujeitos de hipótese pré-silábica e silábica não conseguiram executar (Moojen & Santos, 2001).

A partir dos resultados apresentados no estudo de validade publicado sobre o CONFIAS (Moojen et al, 2007; Moojen & Santos, 2001) podemos levantar um questionamento sobre a validade do instrumento para a aferição da Consciência Fonológica, assim como fez Suehiro (2008) sobre o PCFO, já que foi observado resultados melhores (com escores altos) por parte de todos os avaliados em alguns subtestes (‘síntese silábica’, ‘identificação de palavra com a mesma sílaba inicial’ e ‘palavra com fonema inicial’) e, portanto, fáceis, e piores resultados e grande dificuldade (com baixos escores) em outros subtestes (‘transposição’ e ‘segmentação fonêmica’) para todas as crianças avaliadas. Essas questões dificultam a discriminação das habilidades apresentadas pelas crianças nos anos escolares analisados. Dessa forma esses questionamentos apontam a necessidade de novos estudos sobre a validade do CONFIAS.

A literatura (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001) aponta que é necessário verificar se instrumentos que se propõem a medir o mesmo constructo, realmente o fazem.

Dessa forma, estudos sobre validade convergente entre esses instrumentos são necessários. A seguir apresentamos dois estudos que fazem uma análise sobre a validade convergente entre dois dos três instrumentos aqui focalizados, a saber, o RACF e a PCFO.

2.4 Estudos de Análise de Convergência entre o RACF e a PCFO

Retomando as definições sobre validade, Anastasi e Urbina (2000, p.107) conceituam que validade “refere-se àquilo que um teste mede e a quão bem ele faz isso”. A validade pode ser verificada por meio de conteúdo, critério e construto.

A validade de conteúdo relaciona o conteúdo do instrumento à abrangência de uma amostra representativa do domínio de comportamento a ser medido (Alves, Souza & Baptista, 2011). Fachel e Camey (2000, p. 163) ponderam que a validade de conteúdo também serve “para determinar se a escolha dos itens é apropriada e relevante”.

A validade de critério de um instrumento, segundo Pasquali (2001) diz respeito ao grau de eficácia que ele tem em predizer um determinado desempenho de um sujeito. Fachel e Camey (2000) consideram que um teste pode ser um preditor presente ou futuro, isso quer dizer que podem-se distinguir dois tipos de validade de critério: preditiva e concorrente. De acordo com Pasquali (2001), a diferença entre os dois é o tempo que há entre a coleta de informações pelo teste e a coleta de informações sobre o critério. Se for ao mesmo tempo, é validade concorrente. Se os dados de critério forem coletados depois das informações sobre o teste, é validade preditiva.

Já a validade de construto, de acordo com Pasquali (2001), é a forma mais fundamental da validade, já que ela responde à pergunta “quanto os itens do instrumento realmente medem uma determinada característica?” (Alves et al., 2011, p.114). A validade de construto é a maneira direta de se verificar a hipótese de legitimidade da representação comportamental dos traços latentes. Nesse caso, há a validação convergente e discriminante, na qual se analisam as relações de variáveis dentro de um mesmo constructo (Pasquali, 2004).

Atualmente existem dois estudos sobre a análise de validade convergente entre o RACF e a PCFO.

O primeiro estudo foi publicado na tese de Suehiro (2008), que teve como objetivo buscar evidências de validade de critério e convergente-discriminante entre instrumentos que se prestam à avaliação da compreensão em leitura, aprendizagem da escrita, desenvolvimento percepto-motor e Consciência Fonológica. Participaram do estudo 221 estudantes, ambos os

sexos, entre 6 e 12 anos, de segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental de escola pública do interior de São Paulo. Foram utilizados questionário de identificação dos sujeitos, dois textos estruturados segundo os padrões tradicionais da técnica de Cloze, a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), as nove figuras do Teste Gestáltico Viso-Motor de Bender e dois instrumentos de Consciência Fonológica, quais sejam, o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) e a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO). A autora encontrou evidências de validade de critério para o Cloze e o EAVE, tanto para os grupos extremos separados pela PCFO e pelo RACF, quanto pelo Bender – Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG), bem como entre todos os testes empregados. O estudo demonstrou ainda evidência de validade convergente entre o B-SPG e o RACF, entre o B-SPG e a PCFO, assim como entre o RACF e a PCFO.

O segundo estudo foi publicado por Suehiro e Santos (2015), que utilizaram um fragmento do estudo de 2008 com o objetivo de buscar evidências de validade convergente entre instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica. Participaram do estudo 221 estudantes, ambos os sexos, entre 6 e 12 anos, de segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental de escola pública do interior de São Paulo. Foram utilizados o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) e a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO). Como resultado as autoras identificaram uma correlação positiva e moderada ($r = 0,65$) entre os instrumentos, indicando que o RACF e a PCFO podem ser usados para avaliar o mesmo constructo. Além disso, elas consideram que entre os dois instrumentos analisados, o RACF é o mais indicado para ser usado na avaliação, pois ele é considerado um instrumento de rastreio de dificuldades no desenvolvimento da Consciência Fonológica e dessa forma pode fornecer uma avaliação rápida e de baixo custo para ser usada nessa etapa da escolarização. Segundo Suehiro e Santos (2015), se uma criança for avaliada com o RACF e apresentar dificuldades, há um indicativo de que ela pode apresentar alguma dificuldade em relação à aprendizagem da leitura e escrita, especialmente durante a fase inicial do processo de escolarização.

Visto as discussões apresentadas sobre a importância da Consciência Fonológica para a aquisição da leitura e da escrita e sobre os instrumentos utilizados para sua avaliação, o presente estudo tem por objetivo buscar evidências de validade de critério nos três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica (RACF, PCFO e CONFIAS). Vimos que há estudos que indicam evidências de validade do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO),

entretanto essas análises não contemplam o CONFIAS. Dessa forma, pretendemos adicionar às análises de validade já existentes entre os dois instrumentos (RACF e PCFO) a evidência de validade do CONFIAS, para posteriormente verificarmos se há validade de critério e de convergência entre os 3 instrumentos (RACF, PCFO e CONFIAS).

A partir dos estudos apresentados pudemos perceber que existem indicações da necessidade de novas análises de validade sobre os instrumentos, tendo em vista que:

1) Os estudos de validade sobre o RACF (Mota et al., 2014; Suehiro & Santos, 2011) por exemplo, identificaram que instrumento apresenta evidências de validade preditiva, pois tem sensibilidade para separar os testados por série / ano escolar e o trabalho de Suehiro e Santos (2015) identificaram que resultados obtidos confirmaram a existência de validade de critério. Mesmo com esses resultados ainda é preciso que sejam pesquisadas outras fontes de validade, de forma a propiciar mais informações sobre suas características psicométricas, especialmente incluindo evidências de validade de critério e de validade convergente.

2) Os estudos de validade sobre a PCFO apontaram divergências nos resultados, já que o estudo de Capovilla e Capovilla (1998) indica que as crianças de terceiro ano do Ensino Fundamental tiveram melhores resultados tanto no escore total do teste, quanto em cada um de seus subtestes, que as crianças de segundo ano, primeiro ano e Educação Infantil, respectivamente, sugerindo assim que a PCFO é um instrumento válido para a avaliação da Consciência Fonológica em crianças da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Enquanto que no estudo de Capovilla, Dias e Montiel (2007) os resultados questionam a validade do instrumento para a aferição da Consciência Fonológica nesta etapa escolar, visto que os escores de alguns subtestes foram próximos ao teto ('síntese e segmentação silábica') e, portanto, fáceis, e os de outros, bastante baixos e de grande dificuldade para todos os anos avaliados ('síntese fonêmica' e 'transposição fonêmica', por exemplo), o que dificulta a discriminação das habilidades apresentadas pelas crianças nas faixas etárias analisadas.

3) O estudo sobre validade do CONFIAS (Moojen et al, 2007; Moojen & Santos, 2001) questiona a validade do instrumento para a aferição da Consciência Fonológica, já que foi observado resultados melhores (com escores altos) por parte de todos os avaliados em alguns subtestes ('síntese silábica', 'identificação de palavra com a mesma sílaba inicial' e 'palavra com fonema inicial') e, portanto, fáceis, e piores resultados e grande dificuldade (com baixos escores) em outros subtestes ('transposição' e 'segmentação fonêmica') para

todas as crianças avaliadas. Essas questões dificultam a discriminação das habilidades apresentadas pelas crianças nos anos analisados.

4) Os estudos sobre a validade convergente entre o RACF e a PCFO feito por Suehiro (2008) e Suehiro e Santos (2015) revelaram uma correlação positiva e moderada entre os instrumentos, indicando que o RACF e a PCFO podem ser usados para avaliar o mesmo constructo. A partir desse resultado e da grande utilização do CONFIAS pela literatura psicológica, é relevante a inclusão do CONFIAS para uma análise de validade convergente entre os 3 instrumentos (RACF, PCFO e CONFIAS).

Assim, no próximo capítulo apresentamos um estudo empírico conduzido pela autora do presente estudo com o objetivo de buscar evidências de validade de critério e validade convergente entre três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, quais sejam, o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e o Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Ao lado disso, procuramos destacar os instrumentos em que as crianças apresentaram melhores e piores resultados; identificar eventuais diferenças entre as crianças avaliadas no que se refere ao sexo, ano escolar e idade; verificar a intensidade da correlação entre o TDE - Subteste de Leitura, os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e seus subtestes; e averiguar se as crianças que obtiveram melhores desempenhos nos instrumentos de Consciência Fonológica também apresentam melhores resultados no TDE – Leitura. As questões que nortearam o planejamento da investigação empírica são expostas a seguir.

3 MÉTODO

3.1 Questões para a investigação empírica

O presente trabalho parte do pressuposto de que a Consciência Fonológica é em parte um pré-requisito para a aquisição da leitura e, em parte, consequência deste aprendizado, tendo em vista que certas habilidades de Consciência Fonológica precedem a aquisição da leitura e este aprendizado por sua vez, promove o desenvolvimento ulterior de outras habilidades de análise fonológica (Roazzi et al., 2015). Portanto, instrumentos que avaliam essa habilidade são muito importantes tanto para área clínica, quanto para a área educacional, tendo em vista que instrumentos bem construídos e com evidências de validade pode fornecer aos profissionais das áreas clínicas e educacionais indicativos de eventuais dificuldades dos escolares e ajudá-los a planejar as intervenções necessárias para o sucesso escolar dos aprendizes, diminuindo assim o fracasso escolar (Mota, 2015).

A nossa pesquisa se concentrará em buscar evidências de validade de critério e validade convergente entre três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, quais sejam, o RACF, a PCFO e o CONFIAS. Ao lado disso, procuramos destacar os instrumentos em que as crianças apresentaram melhores e piores resultados; identificar eventuais diferenças entre as crianças avaliadas no que se refere ao sexo, ano escolar e idade; verificar a intensidade da correlação entre o TDE - Subteste de Leitura, os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e seus subtestes; e verificar se as crianças que apresentam bons resultados nos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica também apresentam bons resultados no teste de Leitura. Dessa forma, as seguintes indagações são feitas:

- *“Como foi o desempenho das crianças nas avaliações de Consciência Fonológica e de Leitura?”*

Diversos estudos apontam que níveis limitados de desenvolvimento de Consciência Fonológica tornam-se uma fonte comum de dificuldades para o aprendizado da leitura e da escrita (Bell & Perfetti, 1994; Godoy, 2003; Paula, Mota & Keske-Soares, 2005; Perfetti & Marron, 1995; Melo, 2006; Stanovich et al., 1984) portanto o desempenho das crianças nessas avaliações é um dado importante para nosso estudo. Esses estudos também indicam que a operacionalização do constructo, ou seja, a escolha e a organização dos itens de um instrumento, tem sido uma das maiores dificuldades para a avaliação da Consciência

Fonológica, o que influencia diretamente a forma como ela tem sido mensurada, isso nos leva a nossa segunda indagação:

- *“Qual instrumento de avaliação da Consciência Fonológica foi mais fácil e qual foi mais difícil?”*

Além disso, de maneira geral, a literatura consultada tem relacionado diversas variáveis à aprendizagem da leitura e da escrita, assim como ao desenvolvimento da Consciência Fonológica. Dentre essas variáveis encontram-se, por exemplo, sexo, ano escolar, e idade (Antoniazzi et al., 2005; Campos et al., 2012; Correa, 2001; Maluf & Barrera, 1997; Moojen & Santos, 2001; Mota et al., 2014; Pedras et al., Roazzi & Dowker, 1989; Rosal, Cordeiro & Queiroga, 2013; Suehiro & Santos, 2015). Nesse sentido, a pergunta a ser respondida é:

- *“Há diferenças estatisticamente significativas entre sexo, ano escolar, idade e o desempenho das crianças nos instrumentos?”*

Recorre-se às evidências de validade de critério quando se procura avaliar o grau com que o instrumento discrimina entre pessoas que diferem em determinadas características de acordo com um critério padrão. Quando o instrumento e o critério são aplicados simultaneamente, fala-se de validade concorrente; quando o critério é avaliado no futuro, fala-se de validade preditiva (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998). Tendo em vista a importância da validade de critério para a eficácia de um teste, nosso questionamento a ser respondido é:

- *Há evidências de validade de critério concorrente nos três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, tendo como base a escolaridade das crianças e seu desempenho nos instrumentos?”*

Na literatura há diversas posições sobre a relação da Consciência Fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita (Guimarães, 2003; Moojen, 2011). Mas atualmente, estudos como os de Herrera (2005), Kim (2009), Melo & Correa (2013) e Moraes (1996) apresentam certo consenso em torno desta relação, tomando a Consciência Fonológica como uma habilidade que é, em parte, pré-requisito para a aquisição da leitura e, em parte, consequência deste aprendizado (Roazzi et al., 2015), tendo em vista que certas habilidades

de Consciência Fonológica precedem a aquisição da leitura e da escrita e este aprendizado, por sua vez, promove o desenvolvimento ulterior de outras habilidades de análise fonológica, especialmente aquelas relacionadas à consciência fonêmica. Estas, por sua vez, favorecem o progresso da criança na leitura e na escrita, e assim sucessivamente (Spinillo, Mota & Correa, 2010). Nesse sentido, as duas indagações são feitas:

- *“Em que medida os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica se correlacionam com o Subteste de Leitura?”*
- *“Em que medida os subtestes dos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e o subteste de leitura se correlacionam?”*

O RACF, a PCFO e o CONFIAS são instrumentos que vem sendo utilizados nos estudos dos últimos dez anos. No entanto, a literatura consultada não evidenciou a existência de estudos de validade convergente entre esses instrumentos, que supostamente avaliam construtos similares, que envolvem as habilidades de Consciência Fonológica. Há apenas um estudo de convergência entre a PCFO e o RACF. Diante dessas considerações e levando em conta as afirmações de Anastasi e Urbina (2000), de que a interpretação dos resultados obtidos pelos instrumentos, para que seja válida, depende de verificação para saber se estão medindo aquilo que se propõem a medir, nos perguntamos:

- *“Em que medida os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica são convergentes entre si?”*

Por fim, considerando a associação esperada entre a leitura e a Consciência Fonológica, tal qual apontado pelos estudos, parece natural a preocupação em se detectar com maior acurácia e precisão os problemas específicos de crianças com relação a essas habilidades. Daí a necessidade de instrumentos que possibilitem interpretações mais seguras e coerentes com a realidade vivenciada. Dessa forma, ao separar as crianças por grupos extremos tanto nos testes de avaliação da Consciência Fonológica quanto no teste de leitura, uma pergunta a ser respondida é:

- *“As crianças que apresentaram melhor desempenho nos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica também apresentam bons resultados no teste de leitura?”*

Desta forma, nosso estudo pretende responder às perguntas acima relacionadas, tendo como objetivo geral buscar evidências de validade de critério e convergente entre os três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica: o RACF, a PCFO e o CONFIAS, os quais supostamente avaliam constructos similares.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo 131 crianças, de ambos os sexos, entre 6 e 8 anos frequentadoras de seis turmas de primeiro a terceiro ano do Ensino Fundamental – duas turmas de cada ano escolar - de uma escola Municipal localizada em Seropédica – RJ. A seleção da escola foi realizada por conveniência, com base na localização geográfica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRRJ – Campus Seropédica.

Considerando o total da amostra, 59 (45%) crianças eram do sexo feminino e 72 (55%) do masculino, sendo que 42 (32%) estudantes frequentavam o primeiro ano, 47(36%) o segundo ano e 42 (32%) o terceiro ano.

Tabela 1. Frequência por idade, sexo e ano escolar das crianças participantes da pesquisa.

| Ano Escolar | Idades | | | | | | Total |
|-------------|-----------|----|-----------|----|-----------|----|-------|
| | Seis anos | | Sete anos | | Oito anos | | |
| | F | M | F | M | F | M | |
| 1° ano | 18 | 24 | -- | -- | -- | -- | 42 |
| 2° ano | 4 | 6 | 15 | 22 | -- | -- | 47 |
| 3° ano | -- | -- | 5 | 4 | 17 | 16 | 42 |
| Total | 22 | 30 | 20 | 26 | 17 | 16 | 131 |

A amostra foi não aleatória e o critério de inclusão na pesquisa foi a assinatura dos responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi perguntado à professora das turmas se havia crianças que apresentavam alguma alteração perceptual, sensorial, visual ou auditiva importante que seria impeditiva para a realização das atividades propostas e tivemos a negativa como resposta. Como não tivemos relatos de crianças que apresentavam algum tipo de distúrbio perceptual, sensorial ou visual, esse critério de exclusão foi deixado de lado e foi usado como critério de exclusão a distorção ano escolar – idade, no intuito de controlar esses fatores.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos selecionados para as avaliações foram escolhidos a partir da frequência com que são citados em pesquisas da área, por serem disponíveis para compra e

também por serem instrumentos mais utilizados nas práticas clínicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas e educacionais. Um fator determinante na escolha dos três instrumentos foi o fato de haver estudos sobre a validade de dois instrumentos, a saber a PCFO e o RACF, e sendo o CONFIAS o segundo teste mais utilizado pelas pesquisas decidimos incluí-lo nessas análises.

A seguir, será apresentado cada instrumento de avaliação, contemplando sua proposta de aplicação e pontuação.

Questões de identificação – Os sujeitos informaram na mesma folha do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), do Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS) e do Teste de Desempenho Escolar – TDE Subteste de Leitura, os seguintes aspectos: nome, idade, turma e ano escolar a qual pertencem.

Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) – (Santos, 1996) - É um instrumento que consiste de três séries de itens, cada uma com cinco itens e dois exemplos, que visam avaliar a dificuldade na identificação do ‘Som inicial’, ‘final’ e o ‘do meio’ das palavras. Cada item é composto de uma palavra modelo e outras três, para alternativas de resposta. Na primeira série de itens, a criança é solicitada a identificar, entre três palavras diferentes (palavras-teste), qual começa com o mesmo som que uma palavra-estímulo. Por exemplo, o som inicial de “*copo*” (palavra-estímulo) entre as palavras testes “*cobra – sapo – lata*”. O mesmo procedimento acontece com as outras séries, só que com os sons finais e os do meio, respectivamente: “*bondade*” (palavra-estímulo), “*apagado – bandido – felicidade*” (palavras-teste); “*desejar*” (palavra-estímulo), “*desligar – gazeta – trabalhar*” (palavras-teste) (Mota et al., 2014). Quanto à pontuação dos itens, será atribuído um ponto para cada acerto e zero para cada erro, tendo como pontuação máxima possível 15 pontos. De acordo com Suehiro & Santos (2015) o RACF ainda não dispõe de normas que possibilitem um ponto de corte, por isso, a referência para a interpretação dos seus resultados é o ponto médio do instrumento que, considerando os 15 pontos possíveis, é 7,5.

Prova de Consciência Fonológica por produção Oral (PCFO) - (Capovilla & Capovilla, 1998; Capovilla et al., 1998) - É um instrumento que avalia a habilidade das crianças de manipular os sons da fala, expressando oralmente o resultado dessa manipulação.

A PCFO avalia dez componentes da Consciência Fonológica, e é composta por dez subtestes, cada um com dois itens de treino e quatro de teste.

Os subtestes de Síntese Silábica e Síntese Fonêmica medem a capacidade da criança de unir sílabas e fonemas, respectivamente, apresentados oralmente pelo aplicador. Por exemplo: “Que palavra resulta da união de /pa/ - /pel/ ?”; “Que palavra resulta da união de /l/ - /a/ - /ç/ - /o/ ?”. O subteste de Julgamento de Rima verifica a capacidade da criança de discriminar rimas, ou seja, dentre três palavras faladas, ela deve dizer quais são as duas que terminam com o mesmo som. Por exemplo: “*bolo - mala - rolo*” = “*bolo - rolo*”. O subteste de Julgamento de Aliteração verifica a capacidade da criança de discriminar aliterações, ou seja, dentre três palavras faladas, ela deve dizer quais são as duas que começam com o mesmo som. Por exemplo: “*fada - face - vila*” = “*fada - face*”. Os subtestes de Segmentação Silábica e Segmentação Fonêmica avaliam a capacidade da criança de separar palavras apresentadas oralmente pelo aplicador em sílabas e de fonemas, respectivamente. Por exemplo: “*livro*” = “*li - vro*”; “*nó*” = “*n - ó*”. Os subtestes de Manipulação Silábica e Manipulação Fonêmica avaliam a capacidade de formar novas palavras por meio da adição e da subtração de uma sílaba ou de um fonema, respectivamente, como por exemplo, colocar “*rrão*” no fim de “*maca*” = “*macarrão*”; colocar “*r*” no fim de “*come*” = “*comer*”. E os subtestes de Transposição Silábica e Transposição Fonêmica avaliam a capacidade da criança de criar palavras oralmente por meio de inversão silábica ou fonêmica, como por exemplo, “*pata*” = “*tapa*”; “*sai*” = “*ias*”. Quanto ao resultado dos itens na PCFO, é apresentado como escore ou frequência de acertos, sendo o máximo possível de 40 acertos. A prova é de aplicação individual com duração aproximada de 20 minutos.

Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS - (Moojen, et al., 2003) - O CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo medir a Consciência Fonológica de forma abrangente e sequencial. É indicado para crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização, assim como nos casos de suspeita de dificuldades de aprendizagem. Este instrumento divide-se em duas partes: A primeira parte correspondente ao nível silábico e é composta de nove itens: 1) Síntese, na qual a criança é solicitada a unir as sílabas ditas pelo aplicador, formando uma palavra. Por exemplo: “*pi - já - ma*”, que palavra eu disse? = “*pijama*”; 2) Segmentação, em que a criança é solicitada a separar palavras apresentadas oralmente pelo aplicador em sílabas. Exemplo: “*sala*” = “*sa - la*”; 3) Identificação de Sílaba Inicial, na qual a criança é solicitada a identificar entre três

palavras a palavra que começa como a palavra estímulo. Exemplo: “*cobra*” (palavra-estímulo), “*copo – time – loja*” (palavras-teste); 4) Identificação de Rima, na qual o aplicador pede que a criança identifique entre três palavras a palavra que começa com a palavra estímulo. Exemplo: *mão* (palavra- estímulo), “*sal – cão – luz*” (palavras-teste); 5) Produção de Palavra com a Sílabo Dada, em que a criança é solicitada a dizer uma palavra que comece com a sílabo dita pelo aplicador. Por exemplo: “Que palavra começa com “*pa*”? ” “*Panela, papel, padaria...*”; 6) Identificação de Sílabo Medial, em que a criança tem que identificar entre três palavras a palavra que tem a mesma sílabo do meio que a palavra estímulo. Por exemplo: “*girafa*” (palavra-estímulo), “*pirata – panela – dinheiro*” (palavras-teste); 7) Produção de Rima, em que a criança é solicitada a dizer uma palavra que rime com a palavra estímulo dita pelo aplicador. Exemplo: “Qual palavra rima com “*chapéu*”? ” “*Céu, véu...*”; 8) Exclusão, em que a criança é solicitada a excluir uma sílabo da palavra dita pelo aplicador e formar outra palavra. Exemplo: “Se eu tirar “*be*” de “*cabelo*” que palavra fica? ” Fica “*calo*”; e 9) Transposição, na qual a criança é solicitada a transpor duas sílabas ditas pelo aplicador e formar uma palavra. Exemplo: “*Darró*”, trocando a ordem das sílabas que palavra forma? “*Roda*”.

A segunda parte envolve o nível fonêmico e está disposta em sete itens: 1) Produção de Palavra que Inicia com o Som Dado, em que a criança é solicitada a dizer uma palavra que inicia com o som dado pelo aplicador. Exemplo: “[a]” = “*amigo, amarelo...*”; 2) Identificação de Fonema Inicial, em que a criança é solicitada a identificar dentre três palavras a palavra que inicia com o som da palavra-estímulo. Exemplo: “*sino*” (palavra-estímulo), “*sede – chuva – gema*”; 3) Identificação de Fonema Final, em que a criança é solicitada a identificar dentre três palavras, a palavra que termina com o mesmo som da palavra-estímulo. Exemplo: “*janela*” (palavra-estímulo), “*xarope – sorriso – farinha*”; 4) Exclusão, em que a criança é solicitada a excluir um som da palavra dita pelo aplicador, formando uma nova palavra. Exemplo: Se eu tirar o som “[r]” da palavra “*barba*” fica? “*baba*”; 5) Síntese, em que a criança é solicitada a descobrir a partir dos sons dos fonemas que palavra está sendo falada pelo aplicador. Exemplo: “*E – v – a*” = “*Eva*”; 6) Segmentação, na qual a criança é solicitada a dizer os sons das palavras. Exemplo: “*vó*” = “*v – ó*”; e 7) Transposição, em que a criança é solicitada a dizer o som de uma palavra de trás para frente dita pelo aplicador, formando uma nova palavra. Exemplo: “*amú*” = “*uma*”. A pontuação do teste deve ser realizada no Protocolo de Respostas. As respostas corretas valem um ponto e a erradas valem zero. Na

parte da sílaba, o máximo de pontuação é 40 e na parte do fonema a pontuação é 30, totalizando 70 pontos, que corresponde a 100% dos acertos. (Moojen, et al., 2007).

Teste de Desempenho Escolar – TDE: Subteste de Leitura (Stein, 1994) – O TDE é o único instrumento psicopedagógico brasileiro voltado para avaliação ampla do desempenho escolar. O teste é destinado a crianças de 1ª a 6ª série (atuais 2º ao 7º ano) do Ensino Fundamental, sendo composto por três subtestes: 1) escrita - escrita do nome próprio e de palavras contextualizadas, apresentadas sob a forma de ditado; 2) leitura – reconhecimento de palavras isoladas do contexto, e 3) aritmética - solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito. Cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade que são apresentados à criança independentemente de sua série. A aplicação do subteste é interrompida pelo aplicador assim que os itens apresentados forem muito difíceis de serem resolvidos (Knijik, Giacomoni, Zanon & Stein, 2012). Para esta pesquisa utilizou-se apenas o subteste de leitura. Neste a criança deve ler em voz alta um conjunto de 70 palavras isoladas do contexto distribuídas em uma única folha. A tarefa apresenta evidência de validade de critério e bom índice de consistência interna ($\alpha > 0,70$), mas está desatualizado para o atual sistema educacional brasileiro, que trocou a nomenclatura série pela nomenclatura ano escolar e transformou a antiga Classe de Alfabetização (C.A) em 1º ano do Ensino Fundamental, acrescentando mais um ano ao Ensino Fundamental que agora possui 9 anos. O subteste foi administrado e corrigido de acordo com as instruções e procedimentos especificados no manual. A cada acerto é dado um ponto e para cada erro zero ponto, perfazendo um total máximo de 70 pontos.

3.4 Procedimentos

No primeiro contato com a instituição escolar buscamos expor para as diretoras, coordenadoras pedagógicas e para as professoras os objetivos e a forma como seria realizada a coleta de dados, explicando-lhes que o trabalho ocorreria de modo que não houvesse prejuízo para o cotidiano escolar. Após o aceite das diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras para que a coleta de dados pudesse ser realizada nas dependências da instituição, enviamos na agenda de cada criança o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) para que os responsáveis assinassem e autorizassem a participação das crianças. Após a autorização dos responsáveis e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFRRJ iniciamos as atividades na escola. De acordo com o relato das professoras e registros escolares nenhum dos participantes apresentava distúrbios perceptuais, sensoriais, auditivos ou visuais.

Os instrumentos foram aplicados individualmente, em horário de aula previamente cedido pelo professor e combinado com a coordenação, em uma sala dentro das dependências da escola, durante o primeiro semestre de 2018, em quatro sessões diferentes para cada criança, reservando uma sessão para a aplicação de cada teste, eliminando assim variáveis estranhas causadas pela fadiga e pela distração dos participantes durante a testagem. Para a aplicação dos instrumentos a pesquisadora contou com a ajuda de 10 estudantes do segundo período da graduação em Psicologia da UFRRJ, que receberam treinamento prévio para cada um dos instrumentos utilizados, eram experientes em situações de coleta de dados e se dividiam em grupos para acompanhar a pesquisadora na coleta de dados.

Iniciamos a aplicação dos testes pelas duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental da escola, pois era a turma que estava disponível no momento. A sequência utilizada para esse ano escolar foi RACF, PCFO, CONFIAS e TDE. Em seguida aplicamos os instrumentos nas duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, usando como sequência CONFIAS, PCFO, RACF e TDE e por fim, no primeiro ano aplicamos a sequência RACF, CONFIAS Sílabas, CONFIAS Fonemas, PCFO e TDE. Utilizamos essa sequência no intuito de também eliminar uma variável estranha na pesquisa, que pode ser gerada por uma sequência fixa de aplicação dos instrumentos. O tempo de duração para cada criança foi em média de 25 a 30 minutos por sessão.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com os objetivos propostos para o presente trabalho, os resultados serão apresentados em etapas buscando sistematizar a apreensão dos dados obtidos.

Inicialmente serão apresentadas as análises referentes ao desempenho dos participantes em cada instrumento: Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS e Teste de Desempenho Escolar (TDE - subteste de leitura) respectivamente, destacando-se os instrumentos em que as crianças apresentam melhores e piores resultados. Em seguida serão apresentadas as diferenças significativas entre sexo, ano escolar e idade dentro dos quatro testes separadamente. Na sequência serão expostas as relações entre as pontuações totais obtidas no RACF, na PCFO, no CONFIAS, nos seus subtestes e no TDE, a partir das quais busca-se estabelecer evidências de validade de critério e validade convergente entre os instrumentos. Por fim, apresentaremos as relações entre os grupos extremos dos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e o TDE, no intuito de averiguar se as crianças que obtiveram melhor desempenho nos instrumentos de Consciência Fonológica também apresentam melhores resultados no TDE.

4.1 Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF)

A primeira parte dos achados referentes ao RACF consistiu na análise dos acertos obtidos pelas crianças, cuja pontuação poderia variar de 0 a 15. A Tabela 2 traz as estatísticas descritivas das pontuações obtidas pelos participantes do estudo.

Tabela 2: Estatísticas Descritivas do Desempenho das Crianças avaliadas no RACF.

| Instrumento | N | Mínimo | Máximo | M | DP |
|--------------------|-----|--------|--------|------|------|
| RACF - Som Inicial | 131 | 1 | 5 | 4,30 | ,93 |
| RACF - Som Final | 131 | 0 | 5 | 2,60 | 1,25 |
| RACF - Som Medial | 131 | 0 | 5 | 2,70 | 1,39 |
| RACF – Total | 131 | 3 | 15 | 9,60 | 2,70 |

As crianças obtiveram uma média de 9,60 acertos (DP=2,70) no RACF, com uma pontuação mínima de 3 e máxima de 15 pontos. No que se refere aos subtestes que compõem o roteiro, embora os participantes do estudo tenham apresentado a mesma pontuação máxima,

ou seja, 5 acertos, as pontuações médias obtidas no ‘Som final’ e no ‘Som do meio’ foram inferiores à do ‘Som inicial’, o que sugere que as crianças encontraram maior dificuldade em relação à manipulação do som final e do som medial das palavras a elas apresentadas.

4.1.1 Sexo

Para verificar se haveria diferença estatisticamente significativa entre o sexo masculino e feminino e a pontuação total das crianças no RACF, utilizou-se o teste *t de Student*, cujos resultados estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 3: Comparação das médias pelo teste t de Student entre as crianças do sexo feminino e masculino.

| Instrumento | Sexo | N | M | DP | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|-----------|----|-------|-------|----------|----------|
| RACF - Som Inicial | Feminino | 59 | 4,49 | ,817 | 2,18 | ,031 |
| | Masculino | 72 | 4,14 | ,997 | | |
| RACF - Som Final | Feminino | 59 | 2,71 | 1,246 | ,580 | ,563 |
| | Masculino | 72 | 2,58 | 1,275 | | |
| RAC - Som Medial | Feminino | 59 | 3,03 | 1,339 | 2,08 | ,039 |
| | Masculino | 72 | 2,53 | 1,414 | | |
| RACF – Total | Feminino | 59 | 10,24 | 2,635 | 2,10 | ,037 |
| | Masculino | 72 | 9,25 | 2,695 | | |

Os resultados demonstraram diferenças significativas entre os sexos nos subtestes ‘Som Inicial’, ‘Som Medial’ e ‘RACF – Total’, e constata-se que crianças do sexo feminino apresentaram melhores resultados. Dessa forma, podemos dizer que as meninas tenderam a ter menos dificuldades na manipulação dos sons que os meninos, uma vez que estas obtiveram pontuações médias maiores em todas as medidas realizadas e, portanto, um número superior de acertos no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica.

4.1.2 Ano Escolar

No intuito de se constatar diferenças estatisticamente significativas entre o ano escolar e a pontuação total das crianças no RACF, utilizou-se uma Análise de Variância (ANOVA), cujos resultados estão dispostos na Tabela 4.

Tabela 4: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por ano escolar.

| Instrumento | Ano Escolar | N | M | DP | F | P |
|-------------------|-------------|----|-------|------|-------|-------|
| RACF- Som Inicial | 1° | 42 | 3,81 | 1,09 | 14,57 | <0,01 |
| | 2° | 47 | 4,28 | 0,85 | | |
| | 3° | 42 | 4,81 | 0,51 | | |
| RACF - Som Final | 1° | 42 | 2,14 | 1,12 | 9,13 | <0,01 |
| | 2° | 47 | 2,55 | 1,21 | | |
| | 3° | 42 | 3,24 | 1,23 | | |
| RACF - Som Medial | 1° | 42 | 2,12 | 1,37 | 15,77 | <0,01 |
| | 2° | 47 | 2,55 | 1,30 | | |
| | 3° | 42 | 3,62 | 1,10 | | |
| RACF – Total | 1° | 42 | 8,07 | 2,44 | 26,56 | <0,01 |
| | 2° | 47 | 9,38 | 2,33 | | |
| | 3° | 42 | 11,67 | 2,08 | | |

A Análise de Variância (ANOVA) apontou a existência de diferença significativa entre os três anos escolares focalizados e a pontuação total em cada uma das medidas realizadas ('Som Inicial' [$F(2,128) = 14,57; p < 0,05$]), ('Som Final' [$F(2,128) = 9,13; p < 0,05$]), ('Som Medial' [$F(2,128) = 15,77; p < 0,05$]).

A Tabela 5 mostra os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se o 'Som inicial'.

Tabela 5: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do 'Som inicial'.

| Ano Escolar | N | RACF-'Som Inicial' p = 0,05 | | |
|-------------|----|-----------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | 3,81 | | |
| 2° ano | 47 | | 4,28 | |
| 3° ano | 42 | | | 4,81 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

O teste de *Tukey* separou os anos escolares em três grupos. Dessa maneira, o primeiro ano forma o primeiro grupo, com o pior desempenho; o segundo ano forma o segundo grupo, com desempenho mediano; o terceiro ano forma o terceiro grupo com o melhor desempenho. Esses resultados evidenciam um aumento no número de acertos ao longo dos anos escolares e, portanto, melhores desempenhos com o avançar da escolaridade.

Os subconjuntos formados com relação ao 'Som final' são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do ‘Som final’.

| Ano Escolar | N | RACF - ‘Som Final’ p= 0,05 | |
|-------------|----|----------------------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 2,14 | |
| 2° ano | 47 | 2,55 | |
| 3° ano | 42 | | 3,24 |
| Sig. | | 0,244 | 1,000 |

Diferentemente do ‘Som inicial’, no ‘Som final’ o *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. Assim, o primeiro e o segundo ano formam o primeiro grupo, com o pior desempenho e o terceiro ano forma o segundo grupo, com o melhor desempenho. A análise mostra que o primeiro ano se diferencia do segundo de forma pouco significativa e os dois se diferenciam do terceiro ano. Esses resultados evidenciaram novamente um aumento no número de acertos ao longo dos anos escolares e, portanto, melhores desempenhos com o avançar da escolaridade.

A Tabela 7 traz os resultados referentes ao ‘Som Medial’.

Tabela 7: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do ‘Som Medial’.

| Ano Escolar | N | RACF – ‘Som Medial’ p=0,05 | |
|-------------|----|----------------------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 2,12 | |
| 2° ano | 47 | 2,55 | |
| 3° ano | 42 | | 3,62 |
| Sig. | | 0,247 | 1,000 |

A exemplo do ‘Som final’, o teste de *Tukey* separou as crianças em dois grupos em termos de desempenho no ‘Som Medial’. Os participantes do primeiro ano e do segundo ano não se diferenciam entre si, mas ambos se diferenciam das crianças do terceiro ano.

Os resultados referentes à pontuação total no RACF estão dispostos na Tabela 8.

Tabela 8: Distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do som no ‘RACF Total’.

| Ano Escolar | N | RACF – ‘Total’ p=0,05 | | |
|-------------|----|-----------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | 8,07 | | |
| 2° ano | 47 | | 9,38 | |
| 3° ano | 42 | | | 11,67 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Na distribuição dos anos escolares em relação à manipulação do som no ‘RACF Total’, o teste de *Tukey* separou as crianças em três grupos. O primeiro ano formou o primeiro grupo, com o pior desempenho; o segundo ano formou o segundo grupo; e o terceiro ano formou o terceiro grupo e de melhor desempenho. As crianças se diferenciam entre si. Portanto, novamente podemos constatar que há um desenvolvimento na manipulação dos sons das palavras ao longo dos anos escolares.

4.1.3 Idade

Para verificar se haveria diferenças na manipulação dos sons do RACF também em relação a idade, recorreu-se, mais uma vez, à Análise de Variância (ANOVA), cujos resultados estão dispostos na Tabela 9.

Tabela 9: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por idade.

| Instrumento | Idade | N | M | F | P |
|-------------------|--------|----|-------|-------|-------|
| RACF- Som Inicial | 6 anos | 52 | 3,81 | 15,21 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 4,52 | | |
| | 8 anos | 33 | 4,76 | | |
| RACF - Som Final | 6 anos | 52 | 2,17 | 9,23 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 2,70 | | |
| | 8 anos | 33 | 3,30 | | |
| RACF - Som Medial | 6 anos | 52 | 2,21 | 13,69 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 2,70 | | |
| | 8 anos | 33 | 3,70 | | |
| RACF - Total | 6 anos | 52 | 8,19 | 24,12 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 9,91 | | |
| | 8 anos | 33 | 11,76 | | |

A análise realizada apontou diferenças significativas entre as pontuações no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e as idades dos participantes do estudo, a saber, ‘Som inicial’ [F(2,128) = 15,21; p<0,05], ‘Som final’ [F(2,128) = 9,23; p<0,05], ‘Som do meio’ [F(2,128) = 13,69; p<0,05] e RACF Total [F(2,128) = 24,12; p<0,05]).

Visando averiguar quais idades justificam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05). Seus resultados são melhor visualizados na Tabela 10.

Tabela 10: Distribuição das idades em relação à manipulação do ‘Som inicial’.

| Idade | N | RACF - ‘Som Inicial’ p=0,05 | |
|--------|----|-----------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 3,81 | |
| 7 anos | 46 | | 4,52 |
| 8 anos | 33 | | 4,76 |
| Sig. | | 1,000 | ,41 |

No caso da manipulação do ‘Som Inicial’, o *Tukey* separou as idades em dois grupos. As crianças de 6 anos formam o primeiro grupo, com desempenho classificado como inferior e as crianças de 7 e 8 anos fazem parte do segundo grupo, com desempenho classificado como superior. Dessa forma, esse resultado aponta para um avanço no número de acertos do ‘RACF - Som Inicial’ ao longo das idades das crianças e, portanto, melhores desempenhos com o avançar da idade.

Na manipulação do ‘Som Final’, o teste de *Tukey* também separou as idades em dois grupos, nos quais as crianças de 6 anos apresentaram pior desempenho e as crianças de 8 anos apresentaram melhores desempenhos. Os resultados ainda evidenciaram que as crianças de 7 anos não se diferenciaram das demais na manipulação do ‘Som Final’. Esses resultados ficam evidenciados na Tabela 11.

Tabela 11: Distribuição das idades em relação à manipulação do ‘Som final’.

| Idade | N | RACF - ‘Som Final’ p=0,05 | |
|--------|----|---------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2,17 | |
| 7 anos | 46 | 2,70 | 2,70 |
| 8 anos | 33 | | 3,30 |
| Sig. | | ,111 | ,053 |

A exemplo do ‘Som Inicial’ e do ‘Som Final’, no ‘Som Medial’ o teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos. E embora as crianças de 6 e 7 anos tenham permanecido no mesmo grupo e, portanto, não tenham se diferenciado entre si, elas se diferenciaram das crianças de 8 anos, que conseguiram um desempenho superior na manipulação do ‘Som Medial’. Além disso, observou-se novamente que os participantes com 6 anos obtiveram uma média de acertos menor, quando comparados aos participantes de 7 anos, mesmo que essa diferença tenha sido pequena. A Tabela 12 ilustra bem esses resultados.

Tabela 12: Distribuição das idades em relação à manipulação do ‘Som Medial’.

| Idade | N | RACF – ‘Som Medial’ p=0,05 | |
|--------|----|----------------------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2,21 | |
| 7 anos | 46 | 2,70 | |
| 8 anos | 33 | | 3,70 |
| Sig. | | ,196 | 1,000 |

As configurações de ‘Som Inicial, Final e Medial’ não se repetiram com relação à manipulação do som no RACF Total, já que o teste de *Tukey* separou as idades em três grupos. Esse resultado pode ser visualizado na Tabela 13.

Tabela 13: Distribuição das idades em relação à manipulação do som no ‘RACF Total’.

| Idade | N | RACF – ‘Total’ p=0,05 | | |
|--------|----|-----------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 6 anos | 52 | 8,19 | | |
| 7 anos | 46 | | 9,91 | |
| 8 anos | 33 | | | 11,76 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Como podemos observar, o grupo 1 é formado pelas crianças de 6 anos, que obtiveram um número menor de acertos, em relação as crianças de 7 e 8 anos; o grupo 2 é formado pelas crianças de 7 anos que apresentam um número superior de acertos em relação às crianças de 6 anos e um número inferior de acertos em relação às crianças de 8 anos; e o grupo 3 que é formado pelas crianças de 8 anos que obtiveram um número superior de acertos em relação às crianças de 6 e 7 anos. Dessa forma, esses resultados apontam para um desenvolvimento na manipulação dos sons das palavras na medida em que as crianças vão ficando mais velhas, da mesma forma que acontece um desenvolvimento na manipulação dos sons das palavras ao longo dos anos escolares, tendo em vista que esse desenvolvimento também se correlaciona com a leitura. É importante ressaltar que idade e escolaridade se confundem, tendo em vista que não foram avaliadas crianças reprovadas e consequentemente não é verificado uma defasagem ano escolar/idade.

Na sequência são apresentados os achados com relação à Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO).

4.2 Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)

Assim como no caso do RACF, a primeira parte dos achados referentes à PCFO consistiu na análise dos acertos obtidos pelas crianças, cuja pontuação poderia variar de 0 a 40.

As estatísticas descritivas do desempenho dos participantes do estudo neste instrumento encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14: Estatísticas descritivas do desempenho das crianças avaliadas na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO).

| Instrumentos | N | Mínimo | Máximo | M | DP |
|------------------------------|-----|--------|--------|-------|------|
| PCFO- Síntese Silábica | 131 | 0 | 4 | 3,82 | ,71 |
| PCFO - Síntese Fonêmica | 131 | 0 | 4 | 1,63 | 1,41 |
| PCFO – Rima | 131 | 0 | 4 | 2,35 | 1,18 |
| PCFO – Aliteração | 131 | 0 | 4 | 2,73 | 1,29 |
| PCFO - Segmentação Silábica | 131 | 0 | 4 | 3,67 | ,78 |
| PCFO - Segmentação Fonêmica | 131 | 0 | 4 | ,53 | 1,23 |
| PCFO - Manipulação Silábica | 131 | 0 | 4 | 2,59 | 1,35 |
| PCFO - Manipulação Fonêmica | 131 | 0 | 4 | 1,82 | 1,31 |
| PCFO - Transposição Silábica | 131 | 0 | 4 | 2,95 | 1,51 |
| PCFO - Transposição Fonêmica | 131 | 0 | 3 | ,23 | ,64 |
| PCFO – Total | 131 | 4 | 38 | 22,31 | 7,24 |

Observamos a partir dessa tabela que as crianças conseguiram uma média de 22,31 acertos (DP= 7,24), com uma pontuação mínima de 4 e máxima de 38 pontos. No que se refere aos subteste que compõem a prova, observou-se que por um lado, as pontuações médias obtidas em ‘Síntese Silábica’ e ‘Segmentação Silábica’, foram superiores as demais (M=3,82; DP=0,71, M=3,67; DP=0,77 respectivamente), por outro, os piores desempenhos ocorreram em ‘Transposição Fonêmica’, ‘Segmentação Fonêmica’ (M=0,23; DP=0,64, M=0,53; DP= 1,23, respectivamente), bem como os participantes avaliados apresentaram mais dificuldades na detecção da Aliteração do que na Transposição Silábica, tendo em vista que a pontuação média na primeira foi menor (M=2,73) quando comparada a segunda (M=2,95). Da mesma forma, as crianças apresentam mais dificuldades na detecção de Rima (M=2,35) do que na detecção da Aliteração (M=2,73), quando comparadas as médias.

Esses resultados sugerem que as crianças, do presente estudo, encontraram maior dificuldade em relação às manipulações que exigiam um trabalho relacionado às partes menores das palavras a elas apresentadas e, portanto, na manipulação de fonemas.

4.2.1 Sexo

Visando verificar se haveria diferença estatisticamente significativa entre o sexo masculino e feminino e a pontuação total das crianças na PCFO utilizou-se o teste *t de Student*, cujos resultados estão dispostos na Tabela 15.

Tabela 15: Comparação das médias pelo teste *t de Student* entre as crianças do sexo feminino e masculino.

| Instrumentos | Sexo | N | M | DP | T | <i>p</i> |
|------------------------------|-----------|----|-------|------|------|----------|
| PCFO - Síntese Silábica | feminino | 59 | 3,85 | 0,64 | ,45 | ,66 |
| | masculino | 72 | 3,79 | 0,77 | | |
| PCFO - Síntese Fonêmica | feminino | 59 | 1,58 | 1,48 | -,42 | ,68 |
| | masculino | 72 | 1,68 | 1,37 | | |
| PCFO - Rima | feminino | 59 | 2,47 | 1,12 | 1,09 | ,28 |
| | masculino | 72 | 2,25 | 1,22 | | |
| PCFO - Aliteração | feminino | 59 | 2,83 | 1,25 | ,78 | ,44 |
| | masculino | 72 | 2,65 | 1,33 | | |
| PCFO - Segmentação Silábica | feminino | 59 | 3,75 | 0,63 | ,98 | ,33 |
| | masculino | 72 | 3,61 | 0,88 | | |
| PCFO - Segmentação Fonêmica | feminino | 59 | 0,53 | 1,18 | -,01 | ,99 |
| | masculino | 72 | 0,53 | 1,28 | | |
| PCFO - Manipulação Silábica | feminino | 59 | 2,61 | 1,36 | ,17 | ,87 |
| | masculino | 72 | 2,57 | 1,35 | | |
| PCFO - Manipulação Fonêmica | feminino | 59 | 1,85 | 1,37 | ,18 | ,86 |
| | masculino | 72 | 1,81 | 1,26 | | |
| PCFO - Transposição Silábica | feminino | 59 | 2,98 | 1,48 | ,25 | ,80 |
| | masculino | 72 | 2,92 | 1,55 | | |
| PCFO - Transposição Fonêmica | feminino | 59 | 0,25 | 0,71 | ,41 | ,68 |
| | masculino | 72 | 0,21 | 0,58 | | |
| PCFO - Total | feminino | 59 | 22,69 | 6,91 | ,55 | ,59 |
| | masculino | 72 | 22,00 | 7,53 | | |

A comparação das médias entre os sexos não evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre os sexos em qualquer medida realizada.

4.2.2 Ano Escolar

Buscando evidenciar diferenças relativas ao ano escolar frequentado pelas crianças avaliadas foi feita uma Análise de Variância (ANOVA).

Os resultados dessa análise estão dispostos na Tabela 16.

Tabela 16: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Ano Escolar.

| Instrumento | Ano Escolar | N | M | DP | F | p |
|------------------------------|-------------|----|-------|------|-------|------|
| PCFO - Síntese Silábica | 1° ano | 42 | 3,81 | 0,59 | ,11 | ,9 |
| | 2° ano | 47 | 3,79 | 0,83 | | |
| | 3° ano | 42 | 3,86 | 0,68 | | |
| PCFO - Síntese Fonêmica | 1° ano | 42 | 0,95 | 1,01 | 8,41 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 1,83 | 1,55 | | |
| | 3° ano | 42 | 2,10 | 1,38 | | |
| PCFO – Rima | 1° ano | 42 | 1,88 | 0,99 | 6,8 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 2,38 | 1,28 | | |
| | 3° ano | 42 | 2,79 | 1,07 | | |
| PCFO –Aliteração | 1° ano | 42 | 2,10 | 1,30 | 11,62 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 2,74 | 1,33 | | |
| | 3° ano | 42 | 3,36 | 0,91 | | |
| PCFO - Segmentação Silábica | 1° ano | 42 | 3,33 | 0,98 | 6,36 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 3,81 | 0,65 | | |
| | 3° ano | 42 | 3,86 | 0,57 | | |
| PCFO - Segmentação Fonêmica | 1° ano | 42 | 0,14 | 0,65 | 20,51 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 0,09 | 0,58 | | |
| | 3° ano | 42 | 1,40 | 1,68 | | |
| PCFO - Manipulação Silábica | 1° ano | 42 | 1,83 | 1,36 | 12,31 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 2,77 | 1,32 | | |
| | 3° ano | 42 | 3,14 | 1,03 | | |
| PCFO - Manipulação Fonêmica | 1° ano | 42 | 0,88 | 0,80 | 28,75 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 1,89 | 1,32 | | |
| | 3° ano | 42 | 2,69 | 1,07 | | |
| PCFO - Transposição Silábica | 1° ano | 42 | 1,81 | 1,76 | 24,7 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 3,32 | 1,20 | | |
| | 3° ano | 42 | 3,67 | 0,72 | | |
| PCFO - Transposição Fonêmica | 1° ano | 42 | 0,19 | 0,59 | ,83 | ,44 |
| | 2° ano | 47 | 0,17 | 0,48 | | |
| | 3° ano | 42 | 0,33 | 0,82 | | |
| PCFO – Total | 1° ano | 42 | 16,88 | 5,09 | 31,76 | <,01 |
| | 2° ano | 47 | 22,79 | 6,68 | | |
| | 3° ano | 42 | 27,21 | 5,92 | | |

A Análise de Variância (ANOVA) apontou a existência de diferença significativa entre os três anos escolares focalizadas e a pontuação total na maioria das medidas realizadas, exceto no que se refere à ‘Síntese Silábica’ ($[F(2,128)=0,11; p=0,90]$) e à ‘Transposição Fonêmica’ ($[F(2,128)=0,83; p=0,44]$). É importante destacar que podemos observar um grande contrataste quando comparamos os resultados de ‘Síntese Silábica’ e ‘Síntese Fonêmica’, já que a primeira apresenta escores de teto em todos os anos escolares, enquanto que a outra apresenta pontuações muito baixas.

A partir daqui serão comparados os resultados entre os anos escolares, cujo os resultados das ANOVAS se mostraram significativos.

A Tabela 17 destaca os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se a ‘Síntese Fonêmica’.

Tabela 17: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Síntese Fonêmica’.

| Ano Escolar | N | PCFO – ‘Síntese Fonêmica’ p=0,05 | |
|-------------|----|----------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | ,95 | |
| 2° ano | 47 | | 1,83 |
| 3° ano | 42 | | 2,10 |
| Sig. | | 1,000 | ,626 |

O teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. Dessa forma, o primeiro ano formou o grupo com pior desempenho e o segundo e terceiro ano formaram o outro grupo. A análise realizada aponta que o primeiro ano se diferenciou do segundo e do terceiro ano, porém estes dois não se diferenciaram entre si.

Os subconjuntos formados considerando-se a ‘Rima’ podem ser visualizados na Tabela 18.

Tabela 18: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Rima’.

| Ano Escolar | N | PCFO – ‘Rima’ p=0,05 | |
|-------------|----|----------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 1,88 | |
| 2° ano | 47 | 2,38 | 2,38 |
| 3° ano | 42 | | 2,79 |
| Sig. | | ,098 | ,222 |

O teste de *Tukey* separou as crianças em dois grupos em termos de desempenho em ‘Rima’. O primeiro ano se diferenciou do terceiro ano e o terceiro ano se diferenciou do primeiro ano, tendo o primeiro ano um número inferior de acertos em relação ao terceiro ano. Já o segundo ano não se diferenciou dos demais.

A Tabela 19 traz a distribuição dos anos escolares em relação a ‘Aliteração’.

Tabela 19: Distribuição dos anos escolares em relação a ‘Aliteração’.

| Ano Escolar | N | PCFO - Aliteração p=0,05 | | |
|-------------|----|--------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | 2,1 | | |
| 2° ano | 47 | | 2,74 | |
| 3° ano | 42 | | | 3,36 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

No que se refere à ‘Aliteração’, como pôde ser observado na Tabela 19, as crianças do primeiro ano se diferenciaram das do segundo ano e das do terceiro ano. Evidenciando assim, um aumento significativo nas pontuações ao longo dos anos escolares.

A Tabela 20 traz os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se a ‘Segmentação Silábica’.

Tabela 20: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Segmentação Silábica’.

| Ano Escolar | N | PCFO - Segmentação Silábica p=0,05 | |
|-------------|----|------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 3,33 | |
| 2° ano | 47 | | 3,81 |
| 3° ano | 42 | | 3,86 |
| Sig. | | 1,000 | ,951 |

No caso da ‘Segmentação Silábica’ o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. Assim, o primeiro ano formou o primeiro grupo, com pior desempenho; o segundo e terceiro ano, o outro. A análise realizada mostrou que o segundo e o terceiro ano não se diferenciaram entre si, mas eles se diferenciaram do primeiro ano, obtendo melhores resultados. O aspecto desenvolvimental ao longo dos anos escolares também se manteve com relação a este aspecto da Consciência Fonológica avaliado pela PCFO.

Os resultados referentes à ‘Segmentação Fonêmica’ aparecem na Tabela 21.

Tabela 21: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Segmentação Fonêmica’

| Ano Escolar | N | PCFO – ‘Segmentação Fonêmica’ p=0,05 | |
|-------------|----|--------------------------------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 47 | ,09 | |
| 2° ano | 42 | ,14 | |
| 3° ano | 42 | | 1,40 |
| Sig. | | ,966 | 1,000 |

O teste de *Tukey* separou as crianças em dois grupos em termos de desempenho em ‘Segmentação Fonêmica’. O primeiro e o segundo ano formam o primeiro grupo, com o pior desempenho; o terceiro ano forma o segundo grupo. A análise realizada mostrou que o primeiro e o segundo ano não se diferenciaram entre si, mas eles se diferenciaram do terceiro ano.

Tabela 22: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Manipulação Silábica’

| Ano Escolar | N | PCFO – ‘Manipulação Silábica’ p=0,05 | |
|-------------|----|--------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 1,83 | |
| 2° ano | 47 | | 2,77 |
| 3° ano | 42 | | 3,14 |
| Sig. | | 1,000 | ,339 |

No caso da ‘Manipulação Silábica’ (Tabela 22) o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro ano formou o primeiro grupo, com pior desempenho; e o segundo e terceiro ano, o outro. O segundo e o terceiro ano não se diferenciaram em termos de desempenho na ‘Manipulação Silábica’, mas ambos o fizeram com relação ao primeiro ano.

A Tabela 23 traz os resultados referentes a ‘Manipulação Fonêmica’.

Tabela 23: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Manipulação Fonêmica’.

| Ano Escolar | N | PCFO – ‘Manipulação Fonêmica’ p=0,05 | | |
|-------------|----|--------------------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | ,88 | | |
| 2° ano | 47 | | 1,89 | |
| 3° ano | 42 | | | 2,69 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

No que concerne à ‘Manipulação Fonêmica’ o *Tukey* separou os anos escolares em três grupos. O primeiro ano formou o primeiro grupo; a segundo, outro; e o terceiro ano o grupo com melhor desempenho. A análise realizada mostrou que embora a pontuação dos três anos tenha sido baixa, houve diferenças significativas de um ano escolar para o outro.

A Tabela 24 mostra os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se a ‘Transposição Silábica’.

Tabela 24: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘Transposição Silábica’.

| Ano Escolar | N | PCFO – ‘Transposição Silábica’ p=0,05 | |
|-------------|----|---------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 1,81 | |
| 2° ano | 47 | | 3,32 |
| 3° ano | 42 | | 3,67 |
| Sig. | | 1,000 | ,424 |

Ao considerar a ‘Transposição Silábica’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro ano formou o primeiro grupo, com pior desempenho; e os demais anos escolares, o outro. O segundo e o terceiro ano não se diferenciaram entre si, mas o fizeram em relação ao primeiro ano. Além disso, houve um aumento na pontuação obtida pelas crianças ao longo dos anos escolares estudados.

A Tabela 25 traz os resultados ao se considerar a pontuação total na PCFO.

Tabela 25: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘PCFO Total’.

| Ano Escolar | N | PCFO – ‘Total’ p=0,05 | | |
|-------------|----|-----------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | 16,88 | | |
| 2° ano | 47 | | 22,79 | |
| 3° ano | 42 | | | 27,21 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Os resultados com relação à ‘PCFO – Total’ evidenciaram que o primeiro ano se diferenciou do segundo ano, que se diferenciou do terceiro ano. Ou seja, o terceiro ano obteve pontuações mais altas (M=27,21) que o segundo ano (M= 22,79) e o primeiro ano (M=16,88), respectivamente.

4.2.3 Idade

Para verificar se haveria diferenças no desempenho das crianças na PCFO também em relação à idade, recorreu-se, mais uma vez, a Análise de Variância (ANOVA), cujos resultados estão dispostos na Tabela 26.

Tabela 26: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Idade.

| <i>Instrumento</i> | <i>Idade</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------------|--------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| <i>PCFO - Síntese Silábica</i> | 6 anos | 52 | 3,77 | ,76 | 0,24 | 0,78 |
| | 7 anos | 46 | 3,83 | ,68 | | |
| | 8 anos | 33 | 3,88 | ,70 | | |
| <i>PCFO - Síntese Fonêmica</i> | 6 anos | 52 | 1,06 | 1,11 | 8,40 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 1,89 | 1,61 | | |
| | 8 anos | 33 | 2,18 | 1,26 | | |
| <i>PCFO - Rima</i> | 6 anos | 52 | 1,88 | 1,06 | 8,11 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 2,54 | 1,17 | | |
| | 8 anos | 33 | 2,82 | 1,13 | | |
| <i>PCFO - Aliteração</i> | 6 anos | 52 | 2,00 | 1,33 | 18,87 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 3,04 | 1,05 | | |
| | 8 anos | 33 | 3,45 | ,94 | | |
| <i>PCFO - Segmentação Silábica</i> | 6 anos | 52 | 3,46 | ,92 | 3,25 | 0,04 |
| | 7 anos | 46 | 3,80 | ,65 | | |
| | 8 anos | 33 | 3,82 | ,64 | | |
| <i>PCFO - Segmentação Fonêmica</i> | 6 anos | 52 | ,12 | ,58 | 10,36 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | ,46 | 1,22 | | |
| | 8 anos | 33 | 1,27 | 1,63 | | |
| <i>PCFO - Manipulação Silábica</i> | 6 anos | 52 | 1,90 | 1,36 | 13,75 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 2,91 | 1,28 | | |
| | 8 anos | 33 | 3,21 | ,93 | | |
| <i>PCFO - Manipulação Fonêmica</i> | 6 anos | 52 | ,88 | ,83 | 37,06 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 2,22 | 1,21 | | |
| | 8 anos | 33 | 2,76 | 1,12 | | |
| <i>PCFO - Transposição Silábica</i> | 6 anos | 52 | 2,00 | 1,77 | 23,10 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 3,46 | 1,00 | | |
| | 8 anos | 33 | 3,73 | ,63 | | |
| <i>PCFO - Transposição Fonêmica</i> | 6 anos | 52 | ,15 | ,54 | 1,10 | 0,34 |
| | 7 anos | 46 | ,22 | ,55 | | |
| | 8 anos | 33 | ,36 | ,86 | | |
| <i>PCFO - Total</i> | 6 anos | 52 | 17,17 | 5,42 | 35,90 | <0,01 |
| | 7 anos | 46 | 24,46 | 6,39 | | |
| | 8 anos | 33 | 27,42 | 5,67 | | |

A análise realizada apontou diferenças significativas entre as pontuações e as idades dos participantes do estudo em todas as medidas realizadas, exceto em ‘Síntese Silábica’ ([F(2,128)=0,24;p=0,78]) e em ‘Transposição Fonêmica’ ([F(2,128)=1,10 ;p=0,34]). A fim de averiguar quais idades justificavam as diferenças encontradas, utilizamos o teste de *Tukey*

(nível de significância de 0,05). A partir daqui serão comparados os resultados entre as idades, cujo os resultados das ANOVAS se mostraram significativos.

Os subconjuntos formados com relação à ‘Síntese Fonêmica’ podem ser visualizados na tabela abaixo.

Tabela 27: Distribuição das idades em relação à ‘Síntese Fonêmica’.

| Idade | N | PCFO – ‘Síntese Fonêmica’ p=0,05 | |
|--------|----|----------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 1,06 | |
| 7 anos | 46 | | 1,89 |
| 8 anos | 33 | | 2,18 |
| Sig. | | 1,000 | ,582 |

Ao considerar a ‘Síntese Fonêmica’, o teste de *Tukey* separou as idades das crianças pesquisadas em dois grupos. O primeiro grupo é formado pelas crianças de 6 anos e o segundo grupo é formado pelas crianças de 7 e 8 anos. A análise realizada mostrou que as crianças de 7 e 8 anos não se diferenciaram entre si, mas se diferenciaram das de 6 anos, demonstrando que as pontuações aumentam na mesma proporção em que as idades avançam.

A Tabela 28 traz os subconjuntos formados em relação a ‘Rima’.

Tabela 28: Distribuição das idades em relação à ‘Rima’.

| Idade | N | PCFO – ‘Rima’ p=0,05 | |
|--------|----|----------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 1,88 | |
| 7 anos | 46 | | 2,54 |
| 8 anos | 33 | | 2,82 |
| Sig. | | 1,000 | ,498 |

O teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos, de tal modo que novamente as crianças de 6 anos se diferenciaram das de 7 e 8 anos, que por sua vez não se diferenciaram entre si. Resultado semelhante foi obtido ao se considerar a ‘Aliteração’, como evidencia a Tabela 29.

Tabela 29: Distribuição das idades em relação à ‘Aliteração’.

| Idade | N | PCFO – ‘Aliteração’ p=0,05 | |
|--------|----|----------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2 | |
| 7 anos | 46 | | 3,04 |
| 8 anos | 33 | | 3,45 |
| Sig. | | 1,000 | ,23 |

Em relação à Aliteração o teste de *Tukey* também dividiu as idades em dois grupos, seguindo os achados anteriores. As crianças de 7 e 8 anos não se diferenciam entre si, mas se diferenciam significativamente das crianças de 6 anos. Dessa forma, a análise nos mostra um aumento nas pontuações obtidas com o avançar da idade.

A Tabela 30 apresenta os subconjuntos formados para ‘Segmentação Silábica’.

Tabela 30: Distribuição das idades em relação à ‘Segmentação Silábica’.

| Idade | N | PCFO – ‘Segmentação Silábica’ p=0,05 | |
|--------|----|--------------------------------------|------|
| | | 1 | |
| 6 anos | 52 | 3,46 | |
| 7 anos | 46 | 3,80 | |
| 8 anos | 33 | 3,82 | |
| Sig. | | | ,087 |

Embora haja evidências de diferença significativa na Análise de Variância (ANOVA) entre a pontuação obtida em relação à ‘Segmentação Silábica’ e a idade das crianças, o teste de *Tukey* não apontou onde estavam essas diferenças e não separou as idades, que ficaram distribuídas em um único grupo. Assim, foi a soma de pequenas diferenças entre as idades que produziram a não aceitação de aleatoriedade e não diferenças substanciais entre quaisquer das idades. De todo modo, os resultados indicaram que as crianças de 6 anos, portanto mais novas, apresentaram mais dificuldades na ‘Segmentação Silábica’ que as crianças de 8 anos.

A Tabela a seguir traz os subconjuntos formados com relação a ‘Segmentação Fonêmica’.

Tabela 31: Distribuição das idades em relação à ‘Segmentação Fonêmica’.

| Idade | N | PCFO – ‘Segmentação Fonêmica’ p=0,05 | |
|--------|----|--------------------------------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | ,12 | |
| 7 anos | 46 | ,46 | |
| 8 anos | 33 | | 1,27 |
| Sig. | | ,365 | 1,000 |

O teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos em relação a ‘Segmentação Fonêmica’, mas diferentemente do que vinha acontecendo, as crianças de 6 e 7 anos foram agrupadas no grupo 1, sendo as que apresentaram mais dificuldades em segmentar os fonemas e as crianças de 8 anos ficaram no grupo 2. A análise mostrou que as crianças de 8 anos obtiveram as pontuações mais altas, se diferenciando significativamente das de 6 e 7 anos, que apresentaram médias menores.

A Tabela 32 traz os subconjuntos formados com relação à ‘Manipulação Silábica’.

Tabela 32: Distribuição das idades em relação à ‘Manipulação Silábica’.

| Idade | N | PCFO – ‘Manipulação Silábica’ p=0,05 | |
|--------|----|--------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 1,90 | |
| 7 anos | 46 | | 2,91 |
| 8 anos | 33 | | 3,21 |
| Sig. | | 1,000 | ,51 |

Em relação a ‘Manipulação Silábica’, o teste de *Tukey* novamente separou as idades em dois grupos, sendo que as crianças com 6 anos se diferenciaram significativamente das de 7 e 8 anos ou mais, as quais não se diferenciaram entre si. Resultado semelhante foi obtido ao se considerar a ‘Manipulação Fonêmica’, apresentada na tabela a seguir.

Tabela 33: Distribuição das idades em relação à ‘Manipulação Fonêmica’.

| Idade | N | PCFO – ‘Manipulação Fonêmica’ p=0,05 | |
|--------|----|--------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | ,88 | |
| 7 anos | 46 | | 2,22 |
| 8 anos | 33 | | 2,76 |
| Sig. | | 1,000 | ,051 |

Tal como ocorreu em ‘Síntese Fonêmica’, ‘Rima’, ‘Aliteração’, ‘Segmentação Fonêmica’ e ‘Manipulação Silábica’, no que concerne à ‘Manipulação Fonêmica’ o *Tukey* separou as idades em dois grupos. As crianças de 6 anos formaram o primeiro grupo, com o pior desempenho, e as crianças de 7 e 8 anos formaram o outro grupo, com melhor desempenho. A análise realizada mostrou que embora as crianças de 7 e 8 anos não tenham se diferenciado significativamente entre si, ambas se diferenciaram significativamente das crianças de 6 anos.

A tabela 34 mostra os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se a ‘Transposição Silábica’.

Tabela 34: Distribuição das idades em relação à ‘Transposição Silábica’.

| Idade | N | PCFO – ‘Transposição Silábica’ p=0,05 | |
|--------|----|---------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2 | |
| 7 anos | 46 | | 3,46 |
| 8 anos | 33 | | 3,73 |
| Sig. | | 1,000 | ,609 |

Ao considerar a ‘Transposição Silábica’, o teste de *Tukey* novamente separou as idades em dois grupos. E assim como ocorreu em ‘Síntese Fonêmica’, ‘Rima’, ‘Aliteração’, ‘Manipulação Silábica’ e ‘Manipulação Fonêmica’, em ‘Transposição Silábica’ as crianças de 6 anos apresentaram os piores resultados e as crianças de 7 e 8 anos apresentaram os melhores resultados. Além disso, as crianças de 7 e 8 anos não se diferenciaram significativamente entre si, mas se diferenciaram significativamente das crianças de 6 anos.

Os subconjuntos formados para a ‘PCFO - Total’ aparecem na tabela a seguir.

Tabela 35: Distribuição das idades em relação à ‘PCFO - Total’.

| Idade | N | PCFO – ‘Total’ p=0,05 | | |
|--------|----|-----------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 6 anos | 52 | 17,17 | | |
| 7 anos | 46 | | 24,46 | |
| 8 anos | 33 | | | 27,42 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Os resultados com relação a ‘PCFO – Total’ evidenciaram que as crianças de 6 anos se diferenciaram significativamente das crianças de 7 anos, que se diferenciaram significativamente das crianças de 8 anos. Ou seja, as crianças de 8 anos obtiveram pontuações mais altas que as crianças de 7 anos e as crianças de 7 anos tiveram pontuações mais altas que as crianças de 6 anos. Esse resultado sugere que o desempenho das crianças na PCFO tende a aumentar com o avançar da idade. É importante destacar aqui novamente que idade e escolaridade se confundem, tendo em vista que não foram avaliadas crianças reprovadas e conseqüentemente não é verificado uma defasagem ano escolar/idade.

Na seqüência serão apresentados os achados com relação ao teste Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS.

4.3 Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS.

Seguindo o procedimento de descrição dos resultados adotado para os demais instrumentos – Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) e Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) - a primeira parte dos achados referentes ao Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS consistiu na análise dos acertos obtidos pelas crianças, cuja pontuação poderia variar de 0 a 70.

A Tabela 36 traz as estatísticas descritivas das pontuações obtidas pelos participantes do estudo.

Tabela 36: Estatísticas descritivas do desempenho das crianças avaliadas no CONFIAS.

| Instrumento | N | Mínimo | Máximo | M | DP |
|--|-----|--------|--------|-------|-------|
| CONFIAS S1 – Síntese | 131 | 0 | 4 | 3,82 | 0,67 |
| CONFIAS S2 – Segmentação | 131 | 0 | 4 | 3,62 | 0,80 |
| CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais | 131 | 0 | 4 | 3,25 | 0,98 |
| CONFIAS S4 - Identificação de Rima | 131 | 0 | 4 | 3,04 | 1,15 |
| CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada | 131 | 2 | 4 | 3,81 | 0,48 |
| CONFIAS S6 - Identificação da Sílaba Medial | 131 | 0 | 4 | 2,71 | 1,16 |
| CONFIAS S7 - Produção de Rima | 131 | 0 | 4 | 1,45 | 1,37 |
| CONFIAS S8 – Exclusão Silábica | 131 | 0 | 8 | 5,31 | 2,35 |
| CONFIAS S9 – Transposição Silábica | 131 | 0 | 4 | 2,56 | 1,54 |
| CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado | 131 | 0 | 4 | 3,22 | 1,10 |
| CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial | 131 | 0 | 4 | 2,79 | 1,19 |
| CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final | 131 | 0 | 4 | 2,5 | 1,09 |
| CONFIAS F4 – Exclusão | 131 | 0 | 6 | 2,39 | 2,19 |
| CONFIAS F5 – Síntese | 131 | 0 | 4 | 1,72 | 1,23 |
| CONFIAS F6 – Segmentação | 131 | 0 | 4 | 0,70 | 1,41 |
| CONFIAS F7 – Transposição | 131 | 0 | 4 | 1,93 | 1,67 |
| CONFIAS – Sílaba | 131 | 12 | 40 | 29,59 | 6,87 |
| CONFIAS – Fonema | 131 | 0 | 29 | 15,17 | 7,14 |
| CONFIAS – Total | 131 | 13 | 69 | 44,79 | 13,21 |

Os resultados apontam que as crianças obtiveram uma média de 44,79 acertos (DP=13,21) no CONFIAS, uma pontuação mínima de 13 pontos e máxima de 69 pontos. No que se refere aos subtestes que compõem o instrumento, observou-se que, por um lado, as pontuações médias obtidas em ‘S1 – Síntese Silábica’(M=3,82; DP=0,67), ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’(M=3,81; DP=0,48) e ‘S2 – Segmentação Silábica’(M=3,62; DP=0,80) foram superiores às demais, por outro, os piores desempenhos ocorreram em ‘F6 - Segmentação Fonêmica’(M=0,70; DP=1,41), ‘S7 - Produção de Rima’ (M=1,45; DP=1,37) e ‘F5 - Síntese Fonêmica’(M=1,72; DP=1,23), bem como os participantes avaliados apresentaram mais dificuldades na ‘Identificação de Rima’(M=3,04) do que na Identificação de Sílabas Iniciais’(M=3,25).

Esses resultados sugerem que as crianças, do presente estudo, encontraram maior dificuldade em relação às manipulações que exigiam um trabalho relacionado às partes menores das palavras a elas apresentadas e, portanto, na manipulação de fonemas, com exceção do subteste de ‘Produção de Rima’.

4.3.1 Sexo

Visando verificar se haveria diferença estatisticamente significativa entre o sexo masculino e feminino e a pontuação total das crianças no CONFIAS utilizou-se o teste *t de Student*, cujos resultados estão apresentados na Tabela 37.

Tabela 37: Comparação das médias pelo teste *t de Student* entre as crianças do sexo feminino e masculino.

| <i>Instrumento</i> | <i>Sexo</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|----------|----------|-----------|----------|----------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|-------|-----|-----------|----|-------|-------|---|----------|----|-------|-------|------|-----|-----------|----|-------|-------|--------------------------|----------|----|-------|-------|------|-----|-----------|----|-------|-------|--------------------------|----------|----|-------|-------|------|-----|-----------|----|-------|-------|------------------------|----------|----|-------|-------|------|-----|-----------|
| <i>CONFIAS S1 - Síntese Silábica</i> | feminino | 59 | 3,86 | ,47 | 0,74 | ,46 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 3,78 | ,79 | | | <i>CONFIAS S2 - Segmentação Silábica</i> | feminino | 59 | 3,51 | ,92 | -1,39 | ,17 | masculino | 72 | 3,71 | ,68 | <i>CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais</i> | feminino | 59 | 3,27 | ,89 | 0,20 | ,84 | masculino | 72 | 3,24 | 1,05 | <i>CONFIAS S4 - Identificação de Rima</i> | feminino | 59 | 3,25 | 1,14 | 1,98 | ,05 | masculino | 72 | 2,86 | 1,13 | <i>CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada</i> | feminino | 59 | 3,85 | ,45 | 0,82 | ,41 | masculino | 72 | 3,78 | ,51 | <i>CONFIAS S6 - Identificação da Sílabas Medial</i> | feminino | 59 | 2,86 | 1,09 | 1,38 | ,17 | masculino | 72 | 2,58 | 1,21 | <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | feminino | 59 | 1,47 | 1,33 | 0,18 | ,86 | masculino | 72 | 1,43 | 1,40 | <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino |
| <i>CONFIAS S2 - Segmentação Silábica</i> | feminino | 59 | 3,51 | ,92 | -1,39 | ,17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 3,71 | ,68 | | | <i>CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais</i> | feminino | 59 | 3,27 | ,89 | 0,20 | ,84 | masculino | 72 | 3,24 | 1,05 | <i>CONFIAS S4 - Identificação de Rima</i> | feminino | 59 | 3,25 | 1,14 | 1,98 | ,05 | masculino | 72 | 2,86 | 1,13 | <i>CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada</i> | feminino | 59 | 3,85 | ,45 | 0,82 | ,41 | masculino | 72 | 3,78 | ,51 | <i>CONFIAS S6 - Identificação da Sílabas Medial</i> | feminino | 59 | 2,86 | 1,09 | 1,38 | ,17 | masculino | 72 | 2,58 | 1,21 | <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | feminino | 59 | 1,47 | 1,33 | 0,18 | ,86 | masculino | 72 | 1,43 | 1,40 | <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais</i> | feminino | 59 | 3,27 | ,89 | 0,20 | ,84 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 3,24 | 1,05 | | | <i>CONFIAS S4 - Identificação de Rima</i> | feminino | 59 | 3,25 | 1,14 | 1,98 | ,05 | masculino | 72 | 2,86 | 1,13 | <i>CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada</i> | feminino | 59 | 3,85 | ,45 | 0,82 | ,41 | masculino | 72 | 3,78 | ,51 | <i>CONFIAS S6 - Identificação da Sílabas Medial</i> | feminino | 59 | 2,86 | 1,09 | 1,38 | ,17 | masculino | 72 | 2,58 | 1,21 | <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | feminino | 59 | 1,47 | 1,33 | 0,18 | ,86 | masculino | 72 | 1,43 | 1,40 | <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS S4 - Identificação de Rima</i> | feminino | 59 | 3,25 | 1,14 | 1,98 | ,05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 2,86 | 1,13 | | | <i>CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada</i> | feminino | 59 | 3,85 | ,45 | 0,82 | ,41 | masculino | 72 | 3,78 | ,51 | <i>CONFIAS S6 - Identificação da Sílabas Medial</i> | feminino | 59 | 2,86 | 1,09 | 1,38 | ,17 | masculino | 72 | 2,58 | 1,21 | <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | feminino | 59 | 1,47 | 1,33 | 0,18 | ,86 | masculino | 72 | 1,43 | 1,40 | <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada</i> | feminino | 59 | 3,85 | ,45 | 0,82 | ,41 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 3,78 | ,51 | | | <i>CONFIAS S6 - Identificação da Sílabas Medial</i> | feminino | 59 | 2,86 | 1,09 | 1,38 | ,17 | masculino | 72 | 2,58 | 1,21 | <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | feminino | 59 | 1,47 | 1,33 | 0,18 | ,86 | masculino | 72 | 1,43 | 1,40 | <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS S6 - Identificação da Sílabas Medial</i> | feminino | 59 | 2,86 | 1,09 | 1,38 | ,17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 2,58 | 1,21 | | | <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | feminino | 59 | 1,47 | 1,33 | 0,18 | ,86 | masculino | 72 | 1,43 | 1,40 | <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | feminino | 59 | 1,47 | 1,33 | 0,18 | ,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 1,43 | 1,40 | | | <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | feminino | 59 | 5,47 | 2,16 | 0,71 | ,48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 5,18 | 2,51 | | | <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | feminino | 59 | 2,64 | 1,40 | 0,54 | ,59 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 2,50 | 1,65 | | | <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | feminino | 59 | 3,32 | ,99 | 0,94 | ,35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 3,14 | 1,19 | | | <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | feminino | 59 | 2,81 | 1,21 | 0,17 | ,87 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 2,78 | 1,18 | | | <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | feminino | 59 | 2,66 | ,99 | 1,57 | ,12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 2,36 | 1,15 | | | <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,46 | 2,16 | 0,32 | ,75 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 2,33 | 2,22 | | | <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | feminino | 59 | 1,86 | 1,22 | 1,24 | ,22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 1,60 | 1,23 | | | <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | feminino | 59 | ,64 | 1,41 | -0,43 | ,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | ,75 | 1,42 | | | <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | feminino | 59 | 2,15 | 1,62 | 1,37 | ,17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 1,75 | 1,71 | | | <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS - Sílabas</i> | feminino | 59 | 30,25 | 6,34 | 1,01 | ,32 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 29,04 | 7,27 | | | <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS - Fonemas</i> | feminino | 59 | 15,97 | 6,83 | 1,16 | ,25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 14,51 | 7,37 | | | <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>CONFIAS - Total</i> | feminino | 59 | 46,22 | 12,59 | 1,13 | ,26 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | masculino | 72 | 43,61 | 13,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Pudemos observar que a única medida que apresentou diferença estatisticamente significativa entre os sexos foi ‘S4 - Identificação de Rima’ ($p=0,05$), na qual as crianças de sexo feminino apresentaram melhor desempenho.

4.3.2 Ano Escolar

Para verificar diferenças relativas ao ano escolar frequentado pelas crianças avaliadas foi feita uma Análise de Variância (ANOVA). Os resultados são apresentados na Tabela 38.

Tabela 38: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por ano escolar.

| <i>Instrumento</i> | <i>Ano Escolar</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|--------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| <i>CONFIAS S1 - Síntese Silábica</i> | 1º ano | 42 | 3,79 | ,78 | 2,68 | ,07 |
| | 2º ano | 47 | 3,68 | ,81 | | |
| | 3º ano | 42 | 4,00 | ,00 | | |
| <i>CONFIAS S2 - Segmentação Silábica</i> | 1º ano | 42 | 3,14 | 1,05 | 14,59 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,72 | ,68 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,98 | ,15 | | |
| <i>CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais</i> | 1º ano | 42 | 2,83 | 1,10 | 12,10 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,15 | 1,00 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,79 | ,47 | | |
| <i>CONFIAS S4 - Identificação de Rima</i> | 1º ano | 42 | 2,67 | 1,14 | 5,30 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,00 | 1,14 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,45 | 1,04 | | |
| <i>CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada</i> | 1º ano | 42 | 3,79 | ,47 | 4,46 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,68 | ,63 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,98 | ,15 | | |
| <i>CONFIAS S6 - Identificação da Sílabas Medial</i> | 1º ano | 42 | 2,14 | 1,07 | 15,66 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,60 | 1,25 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,40 | ,73 | | |
| <i>CONFIAS S7 - Produção de Rima</i> | 1º ano | 42 | ,90 | 1,14 | 9,15 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 1,36 | 1,28 | | |
| | 3º ano | 42 | 2,10 | 1,43 | | |
| <i>CONFIAS S8 - Exclusão Silábica</i> | 1º ano | 42 | 3,50 | 2,27 | 29,84 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 5,66 | 2,11 | | |
| | 3º ano | 42 | 6,74 | 1,36 | | |
| <i>CONFIAS S9 - Transposição Silábica</i> | 1º ano | 42 | 1,69 | 1,54 | 17,17 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,55 | 1,49 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,45 | 1,04 | | |
| <i>CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado</i> | 1º ano | 42 | 2,71 | 1,24 | 10,92 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,19 | 1,12 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,76 | ,62 | | |
| <i>CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial</i> | 1º ano | 42 | 2,21 | 1,26 | 8,94 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,94 | 1,19 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,21 | ,87 | | |
| <i>CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final</i> | 1º ano | 42 | 2,17 | ,93 | 10,81 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,26 | 1,21 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,10 | ,85 | | |
| <i>CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica</i> | 1º ano | 42 | ,83 | 1,23 | 28,15 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,49 | 2,15 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,83 | 1,96 | | |
| <i>CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica</i> | 1º ano | 42 | 1,38 | ,96 | 4,80 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 1,62 | 1,39 | | |
| | 3º ano | 42 | 2,17 | 1,17 | | |
| <i>CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica</i> | 1º ano | 42 | ,26 | ,83 | 22,07 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | ,17 | ,82 | | |
| | 3º ano | 42 | 1,74 | 1,81 | | |

CONTINUAÇÃO Tabela 38

| | | | | | | |
|---|--------|----|-------|-------|-------|------|
| | 1º ano | 42 | 1,05 | 1,45 | | |
| | 2º ano | 47 | 2,06 | 1,66 | | |
| <i>CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica</i> | 3º ano | 42 | 2,67 | 1,52 | 11,70 | <,01 |
| | 1º ano | 42 | 24,45 | 6,26 | | |
| <i>CONFIAS - Sílabas</i> | 2º ano | 47 | 29,43 | 5,90 | | |
| | 3º ano | 42 | 34,90 | 3,93 | 38,30 | <,01 |
| | 1º ano | 42 | 10,60 | 5,18 | | |
| <i>CONFIAS - Fonema</i> | 2º ano | 47 | 14,47 | 6,69 | | |
| | 3º ano | 42 | 20,52 | 5,77 | 29,78 | <,01 |
| | 1º ano | 42 | 34,90 | 10,37 | | |
| <i>CONFIAS - Total</i> | 2º ano | 47 | 44,11 | 11,65 | 41,14 | |
| | 3º ano | 42 | 55,43 | 8,77 | | <,01 |

A Análise de Variância (ANOVA) apontou a existência de diferença significativa entre os três anos escolares focalizadas e a pontuação total de todas as medidas realizadas, exceto no que se refere à ‘S1-Síntese Silábica’ ($[F(2,128)=2,68; p=0,07]$), cujo resultado foi marginalmente significativo.

Como pode ser observado na Tabela 38, se por um lado, os escores em ‘S1 - Síntese Silábica’, ‘S5 - Produção de palavra com a sílaba dada’ e ‘S2 - Segmentação Silábica’, respectivamente, ficaram próximos ao teto, ou seja, quatro pontos, por outro, os subtestes ‘F6 - Segmentação Fonêmica’, ‘S7 - Produção de Rima’ e ‘F5 - Síntese Fonêmica’ apresentaram pontuações bastante baixas.

A partir daqui serão comparados os resultados entre os anos escolares, cujo os resultados das ANOVAS se mostraram significativos

A Tabela 39 destaca os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se ‘S2 - Segmentação Silábica’.

Tabela 39: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S2 - Segmentação Silábica’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS ‘S2 – Segmentação Silábica’ p=0,05 | |
|-------------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1º ano | 42 | 3,14 | |
| 2º ano | 47 | | 3,72 |
| 3º ano | 42 | | 3,98 |
| Sig. | | 1,000 | 0,239 |

Considerando ‘S2 – Segmentação Silábica’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. Dessa forma, o primeiro ano formou o primeiro grupo, com pior desempenho e o segundo e terceiro ano formaram o outro grupo. A análise realizada aponta que o primeiro

ano se diferenciou do segundo e do terceiro ano, porém estes dois não se diferenciaram entre si.

Os subconjuntos formados considerando-se a ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’ podem ser visualizados na Tabela 40.

Tabela 40: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’ p=0,05 | |
|-------------|----|---|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1º ano | 42 | 2,83 | |
| 2º ano | 47 | 3,15 | |
| 3º ano | 42 | | 3,79 |
| Sig. | | ,238 | 1,000 |

No que se refere a ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’, o teste de *Tukey* também separou os anos escolares em dois grupos. O grupo 1 é formado pelo primeiro e segundo ano e o grupo 2 é formado pelo terceiro ano. A análise realizada mostrou que o primeiro ano não se diferenciou significativamente do segundo ano, mas eles se diferenciaram significativamente do terceiro ano.

O mesmo foi verificado em relação à ‘S4 – Identificação de Rimas’, cujo resultado é apresentado na Tabela 41.

Tabela 41: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S4 – Identificação de Rimas’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS ‘S4 – Identificação de Rimas’ p=0,05 | |
|-------------|----|--|------|
| | | 1 | 2 |
| 1º ano | 42 | 2,67 | |
| 2º ano | 47 | 3,00 | 3,00 |
| 3º ano | 42 | | 3,45 |
| Sig. | | ,343 | ,142 |

Os resultados de ‘S4 – Identificação de Rimas’ indicam que as crianças do primeiro ano se diferenciaram significativamente das crianças do terceiro ano, mas as crianças do segundo ano não se diferenciam estatisticamente de ambos.

A Tabela 42 traz os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se o subconjunto ‘S5 - Produção de palavra com a sílaba dada’.

Tabela 42: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’ p=0,05 | |
|-------------|----|---|------|
| | | 1 | 2 |
| 2° ano | 47 | 3,68 | |
| 1° ano | 42 | 3,79 | 3,79 |
| 3° ano | 42 | | 3,98 |
| Sig. | | ,552 | ,145 |

Ao considerar a ‘S5 - Produção de palavra com sílaba dada’, o teste de *Tukey* novamente separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro grupo com o pior desempenho é composto pelo primeiro e segundo ano. O segundo grupo com melhor desempenho é composto pelo primeiro e terceiro ano. O segundo ano se diferenciou de modo estatisticamente significativo do terceiro ano, mas o primeiro ano não se diferenciou significativamente, nem do segundo ano, nem do terceiro ano. A análise realizada apontou que o padrão evidenciado em relação às medidas anteriormente descritas não foi constatado para a ‘S5 - Produção de palavra com sílaba dada’, na qual as crianças do segundo ano apresentaram desempenho inferior (M=3,68) às do primeiro ano (M=3,79), apresentando uma troca na ordem dos anos escolares entre o primeiro e o segundo ano.

Os resultados referentes a ‘S6 – Identificação de Sílabas Mediais’ aparecem na Tabela 43.

Tabela 43: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S6 – Identificação de Sílabas Mediais’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS ‘S6 – Identificação de Sílabas Mediais’ p=0,05 | |
|-------------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 2,14 | |
| 2° ano | 47 | 2,60 | |
| 3° ano | 42 | | 3,40 |
| Sig. | | 0,112 | 1,000 |

Também no caso de ‘S6 – Identificação de Sílabas Mediais’ o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro e o segundo ano formaram o primeiro grupo, com pior desempenho; e o terceiro ano, o outro. O primeiro e o segundo ano não se diferenciaram em termos de desempenho na ‘S6 - Identificação de Sílabas Mediais’, mas ambas o fizeram com relação ao terceiro ano.

A Tabela 44 traz os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se o subconjunto ‘S7 – Produção de Rima’.

Tabela 44: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S7 – Produção de Rima’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'S7 - Produção de Rima' p=0,05 | |
|-------------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | ,90 | |
| 2° ano | 47 | 1,36 | |
| 3° ano | 42 | | 2,10 |
| Sig. | | ,226 | 1,000 |

No que diz respeito a ‘S7 – Produção de Rima’ (Tabela 44), o *Tukey* mais uma vez separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro grupo é formado pelo primeiro e segundo ano; o segundo grupo é formado pelo terceiro ano. A análise realizada mostrou que embora o primeiro e o segundo ano não tenham se diferenciado, ambos se diferenciaram do terceiro ano, tal como ocorreu em ‘S6 Identificação de Sílabas Mediais’.

Os subconjuntos referentes à ‘S8 – Exclusão Silábica’ estão dispostos na Tabela 45.

Tabela 45: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S8 - Exclusão Silábica’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'S8 - Exclusão Silábica' p=0,05 | | |
|-------------|----|---|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | 3,50 | | |
| 2° ano | 47 | | 5,66 | |
| 3° ano | 42 | | | 6,74 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Diferentemente do observado até então com relação ao ano escolar, ao considerar ‘S8 – Exclusão Silábica’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em três grupos. O primeiro grupo é formado pelas crianças do primeiro ano; o segundo ano, outro; e o terceiro ano, o grupo com melhor desempenho.

Esse mesmo padrão de resultado foi observado em ‘S9 – Transposição Silábica’, como pode ser visto na Tabela 46.

Tabela 46: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘S9 - Transposição Silábica’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'S9 - Transposição Silábica' p=0,05 | | |
|-------------|----|---|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | 1,69 | | |
| 2° ano | 47 | | 2,55 | |
| 3° ano | 42 | | | 3,45 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

No caso da ‘S9 – Transposição Silábica’ verificou-se que os três anos escolares se diferenciaram significativamente entre si e que o terceiro ano teve melhor desempenho entre os três.

A Tabela 47 traz os resultados ao se considerar ‘F1 – Produção de palavra que inicia com som dado’.

Tabela 47: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F1 – Produção de palavra que inicia com som dado’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'F1- Produção de palavra que inicia com o som dado' p=0,05 | |
|-------------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 2,71 | |
| 2° ano | 47 | 3,19 | |
| 3° ano | 42 | | 3,76 |
| Sig. | | ,081 | 1,000 |

Considerando ‘F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. Dessa forma, o primeiro e o segundo ano formaram o primeiro grupo, com pior desempenho e o terceiro ano formou o outro grupo. A análise realizada aponta que o terceiro ano se diferenciou do segundo e do primeiro ano, porém estes dois não se diferenciaram entre si.

A Tabela 48 traz os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se o subconjunto ‘F2 – Identificação de Fonema Inicial’.

Tabela 48: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F2 – Identificação de Fonema Inicial’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'F2- Identificação de Fonema Inicial' p=0,05 | |
|-------------|----|--|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 2,21 | |
| 2° ano | 47 | | 2,94 |
| 3° ano | 42 | | 3,21 |
| Sig. | | 1,000 | ,481 |

Em relação a ‘F2 – Identificação de Fonema Inicial’, o teste de *Tukey* novamente separou os anos escolares em dois grupos, sendo que as crianças do primeiro ano se diferenciaram das crianças do segundo e do terceiro ano, as quais não se diferenciaram entre si.

A Tabela 49 traz os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se o subconjunto ‘F3 – Identificação de Fonema Final’.

Tabela 49: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F3 – Identificação de Fonema Final’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'F3- Identificação de Fonema Final' p=0,05 | |
|-------------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 2,17 | |
| 2° ano | 47 | 2,26 | |
| 3° ano | 42 | | 3,10 |
| Sig. | | ,913 | 1,000 |

Ao se considerar ‘F3 - Identificação de Fonema Final’ o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. Assim, o primeiro e o segundo ano formaram o primeiro grupo, com pior desempenho e o terceiro ano formou o outro grupo. A análise realizada aponta que o terceiro ano se diferenciou significativamente do segundo e do primeiro ano, porém estes dois não se diferenciaram significativamente entre si.

A Tabela 50 apresenta os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05) considerando-se ‘F4 – Exclusão Fonêmica’.

Tabela 50: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F4 – Exclusão Fonêmica’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'F4 - Exclusão Fonêmica' p=0,05 | | |
|-------------|----|---|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | ,83 | | |
| 2° ano | 47 | | 2,49 | |
| 3° ano | 42 | | | 3,83 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Em relação a F4 – Exclusão Fonêmica’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em três grupos. O primeiro ano formou o grupo 1; o segundo ano formou o grupo 2; e o terceiro ano formou o grupo 3, com o melhor desempenho. A análise mostrou que as crianças do primeiro ano obtiveram as pontuações mais baixas (M=0,83) quando comparadas as crianças do segundo ano (M=2,49) e do terceiro ano (M=3,83).

A tabela a seguir traz os subconjuntos formados com relação à ‘F5 – Síntese Fonêmica’.

Tabela 51: Distribuição dos anos escolares em relação à ‘F5 – Síntese Fonêmica’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'F5- Síntese Fonêmica p=0,05 | |
|-------------|----|--------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 1,38 | |
| 2° ano | 47 | 1,62 | 1,62 |
| 3° ano | 42 | | 2,17 |
| Sig. | | ,628 | ,085 |

Como pode ser observado na Tabela 51 relacionada a ‘F5 – Síntese Fonêmica’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelo primeiro e segundo ano; e o segundo grupo é composto pelo segundo e terceiro ano. Os resultados apontam que o primeiro e o terceiro ano se diferenciam significativamente entre si, mas o segundo ano não se diferencia de forma estatisticamente significativa de ambos.

Os subconjuntos referentes a ‘F6 – Segmentação Fonêmica’ aparecem na Tabela 52.

Tabela 52: Distribuição dos anos escolares em relação a ‘F6 – Segmentação Fonêmica’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'F6- Segmentação Fonêmica p=0,05 | |
|-------------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 2° ano | 47 | ,17 | |
| 1° ano | 42 | ,26 | |
| 3° ano | 42 | | 1,74 |
| Sig. | | ,935 | 1,000 |

Considerando ‘F6 – Segmentação Fonêmica’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro e o segundo ano formaram o primeiro grupo, com pior desempenho; e o terceiro ano, o outro. O primeiro e o segundo ano não se diferenciaram significativamente entre si, mas o fizeram em relação ao terceiro ano. Além disso, é interessante ressaltar que o segundo ano apresentou média inferior ao primeiro.

A Tabela 53 mostra os subconjuntos formados com relação a ‘F7 – Transposição Fonêmica’.

Tabela 53: Distribuição dos anos escolares em relação a ‘F7 – Transposição Fonêmica’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS 'F7- Transposição Fonêmica p=0,05 | |
|-------------|----|---|------|
| | | 1 | 2 |
| 1° ano | 42 | 1,05 | |
| 2° ano | 47 | | 2,06 |
| 3° ano | 42 | | 2,67 |
| Sig. | | 1,000 | ,169 |

O teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos em relação a ‘F7 Transposição Fonêmica’. O primeiro ano formou o primeiro grupo, com pior desempenho; já o segundo e o terceiro ano, o outro grupo. A análise realizada mostrou que o primeiro ano se diferenciou de forma estatisticamente significativa do segundo e do terceiro ano, porém estes não se diferenciaram entre si.

A Tabela 54 apresenta os subconjuntos referentes ao CONFIAS – ‘Sílabas Total’.

Tabela 54: Distribuição dos anos escolares em relação à CONFIAS – ‘Sílabas Total’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS – ‘Sílabas Total’ p=0,05 | | |
|-------------|----|----------------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1º ano | 42 | 24,45 | | |
| 2º ano | 47 | | 29,43 | |
| 3º ano | 42 | | | 34,9 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

No caso do CONFIAS – ‘Sílabas Total’ verificou-se que o teste de *Tukey* separou os anos escolares em três grupos. Os resultados apontam que primeiro ano se diferenciou do segundo e do terceiro ano e que houve um aumento na pontuação obtida pelas crianças ao longo dos anos estudados.

A Tabela 55 mostra os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey* considerando-se o CONFIAS – ‘Fonemas Total’.

Tabela 55: Distribuição dos anos escolares em relação à CONFIAS – ‘Fonemas Total’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS ‘Fonemas Total’ p=0,05 | | |
|-------------|----|--------------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1º ano | 42 | 10,60 | | |
| 2º ano | 47 | | 14,47 | |
| 3º ano | 42 | | | 20,52 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Tal qual aconteceu em CONFIAS – ‘Sílabas Total’, no que se refere à distribuição dos anos escolares em relação à CONFIAS – ‘Fonemas Total’ o teste de *Tukey* separou os anos escolares em três grupos. A análise dos resultados mostrou que o primeiro ano novamente se diferenciou significativamente do segundo e do terceiro e houve um aumento na pontuação das crianças ao longo dos anos escolares. Além disso, podemos perceber que as crianças tiveram melhores resultados nas habilidades que envolvem sílabas, do que nas habilidades que envolvem fonemas.

A Tabela 56 traz os resultados ao se considerar a pontuação total no Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS.

Tabela 56: Distribuição dos anos escolares em relação à CONFIAS – ‘Total’.

| Ano Escolar | N | CONFIAS - 'Total' p=0,05 | | |
|-------------|----|--------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1° ano | 42 | 34,90 | | |
| 2° ano | 47 | | 44,11 | |
| 3° ano | 42 | | | 55,43 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Os resultados com relação ao ‘CONFIAS Total’ evidenciaram que o terceiro ano se diferenciou do segundo e do primeiro ano de forma estatisticamente significativa. Ou seja, as crianças do terceiro ano obtiveram pontuações mais altas que as crianças do segundo ano e as crianças do segundo ano tiveram pontuações mais altas que as crianças do primeiro ano. Esse resultado sugere que o desempenho das crianças no CONFIAS tende a aumentar com o avançar do ano escolar. É importante destacar aqui que escolaridade e idade se confundem, tendo em vista que não foram avaliadas crianças reprovadas e conseqüentemente não é verificado uma defasagem ano escolar/idade.

4.3.3 Idade

Para verificar se haveria diferenças no desempenho das crianças no CONFIAS também em relação à idade, recorreu-se, mais uma vez, a Análise de Variância (ANOVA), cujos resultados estão dispostos na Tabela 57.

Tabela 57: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Idade.

| Instrumento | Ano Escolar | N | M | DP | F | p |
|--|-------------|----|-------|-------|-------|------|
| CONFIAS S1 - Síntese Silábica | 1º ano | 42 | 3,79 | 0,78 | 2,68 | 0,07 |
| | 2º ano | 47 | 3,68 | 0,81 | | |
| | 3º ano | 42 | 4,00 | 0,00 | | |
| CONFIAS S2 - Segmentação Silábica | 1º ano | 42 | 3,14 | 1,05 | 14,59 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,72 | 0,68 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,98 | 0,15 | | |
| CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais | 1º ano | 42 | 2,83 | 1,10 | 12,1 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,15 | 1,00 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,79 | 0,47 | | |
| CONFIAS S4 - Identificação de Rima | 1º ano | 42 | 2,67 | 1,14 | 5,3 | <0,1 |
| | 2º ano | 47 | 3,00 | 1,14 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,45 | 1,04 | | |
| CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada | 1º ano | 42 | 3,79 | 0,47 | 4,46 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,68 | 0,63 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,98 | 0,15 | | |
| CONFIAS S6 - Identificação de Sílabas Medias | 1º ano | 42 | 2,14 | 1,07 | 15,66 | <0,1 |
| | 2º ano | 47 | 2,60 | 1,25 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,40 | 0,73 | | |
| CONFIAS S7 - Produção de Rima | 1º ano | 42 | 0,90 | 1,14 | 9,15 | <0,1 |
| | 2º ano | 47 | 1,36 | 1,28 | | |
| | 3º ano | 42 | 2,10 | 1,43 | | |
| CONFIAS S8 - Exclusão Silábica | 1º ano | 42 | 3,50 | 2,27 | 29,84 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 5,66 | 2,11 | | |
| | 3º ano | 42 | 6,74 | 1,36 | | |
| CONFIAS S9 - Transposição Silábica | 1º ano | 42 | 1,69 | 1,54 | 17,17 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,55 | 1,49 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,45 | 1,04 | | |
| CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado | 1º ano | 42 | 2,71 | 1,24 | 10,92 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 3,19 | 1,12 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,76 | 0,62 | | |
| CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial | 1º ano | 42 | 2,21 | 1,26 | 8,94 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,94 | 1,19 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,21 | 0,87 | | |
| CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final | 1º ano | 42 | 2,17 | 0,93 | 10,81 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,26 | 1,21 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,10 | 0,85 | | |
| CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica | 1º ano | 42 | 0,83 | 1,23 | 28,15 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,49 | 2,15 | | |
| | 3º ano | 42 | 3,83 | 1,96 | | |
| CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica | 1º ano | 42 | 1,38 | 0,96 | 4,8 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 1,62 | 1,39 | | |
| | 3º ano | 42 | 2,17 | 1,17 | | |
| CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica | 1º ano | 42 | 0,26 | 0,83 | 22,07 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 0,17 | 0,82 | | |
| | 3º ano | 42 | 1,74 | 1,81 | | |
| CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica | 1º ano | 42 | 1,05 | 1,45 | 11,7 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 2,06 | 1,66 | | |
| | 3º ano | 42 | 2,67 | 1,52 | | |
| CONFIAS – Sílabas | 1º ano | 42 | 24,45 | 6,26 | 38,3 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 29,43 | 5,90 | | |
| | 3º ano | 42 | 34,90 | 3,93 | | |
| CONFIAS – Fonemas | 1º ano | 42 | 10,60 | 5,18 | 29,78 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 14,47 | 6,69 | | |
| | 3º ano | 42 | 20,52 | 5,77 | | |
| CONFIAS – Total | 1º ano | 42 | 34,90 | 10,37 | 41,14 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 44,11 | 11,65 | | |
| | 3º ano | 42 | 55,43 | 8,77 | | |

A análise realizada apontou diferenças significativas entre as pontuações e as idades dos participantes do estudo em todas as medidas realizadas, exceto em ‘S1 - Síntese Silábica’ ($[F(2,128)=1,83 ;p=0,16]$) e em ‘S5 - Produção de palavra com sílaba dada’ ($[F(2,128)=2,55 ;p=0,08]$). A fim de averiguar quais idades justificavam as diferenças encontradas, utilizamos o teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05).

A partir daqui serão comparados os resultados entre as idades, cujo os resultados das ANOVAS se mostraram significativos.

Os subconjuntos formados com relação à ‘S2 - Segmentação Silábica’ podem ser visualizados na tabela abaixo.

Tabela 58: Distribuição das idades em relação à ‘S2 – Segmentação Silábica’.

| Idade | N | CONFIAS ‘S2 - Segmentação Silábica’ p=0,05 | |
|--------|----|--|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 3,29 | |
| 7 anos | 46 | | 3,72 |
| 8 anos | 33 | | 4,00 |
| Sig. | | 1,000 | ,198 |

Em relação a ‘S2 – Segmentação Silábica’, o teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos. O primeiro grupo é formado pelas crianças de 6 anos e o segundo grupo é formado pelas crianças de 7 e 8 anos. Os resultados indicam que as crianças de 6 anos apresentaram uma pontuação inferior ($M=3,29$), se comparadas com a pontuação obtida pelas crianças de 7 e 8 anos ($M=3,72$; $M=4,00$, respectivamente), e que as crianças de 6 anos se diferenciaram das crianças de 7 e 8 anos, mas que estas não se diferenciaram entre si. Além disso, podemos observar pontuações próximas ao teto, ou seja, 4 pontos quando analisamos essa habilidade da Consciência Fonológica.

A Tabela 59 traz os subconjuntos formados com relação à ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’.

Tabela 59: Distribuição das idades em relação à ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’.

| Idade | N | CONFIAS ‘S3 - Identificação de Sílabas Iniciais’ p=0,05 | | |
|--------|----|---|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 6 anos | 52 | 2,81 | | |
| 7 anos | 46 | | 3,35 | |
| 8 anos | 33 | | | 3,82 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Ao considerar ‘S3 – Identificação de Sílabas Iniciais’, o teste de *Tukey* separou as idades em três grupos. O grupo 1 é formado pelas crianças de 6 anos, que obtiveram um número menor de acertos, em relação às crianças de 7 e 8 anos; o grupo 2 é formado pelas crianças de 7 anos que apresentam um número superior de acertos em relação às crianças de 6 anos e um número inferior de acertos em relação às crianças de 8 anos; e o grupo 3 que é formado pelas crianças de 8 anos que obtiveram um número superior de acertos em relação às crianças de 6 e 7 anos. Assim, as análises apontam que os três grupos se diferenciam de forma estatisticamente significativa.

A Tabela 60 traz os subconjuntos referentes a ‘S4 – Identificação de Rima’.

Tabela 60: Distribuição das idades em relação à ‘S4 – Identificação de Rima’.

| Idade | N | CONFIAS ‘S4 - Identificação de Rima’ p=0,05 | |
|--------|----|---|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2,63 | |
| 7 anos | 46 | 3,15 | 3,15 |
| 8 anos | 33 | | 3,52 |
| Sig. | | ,082 | ,286 |

No que concerne à ‘S4 – Identificação de Rima’, o teste de *Tukey*, embora tenha separado as idades em dois grupos, evidenciou que as crianças de 7 anos não se diferenciaram significativamente das crianças de 6 anos e de 8 anos. As análises apontam que as crianças de 6 anos tiveram pior desempenho e se diferenciaram das crianças de 8 anos, que apresentaram melhor desempenho. Embora as crianças de 7 anos não tenham se diferenciado significativamente das crianças de 6 e 8 anos, é possível constatar que o desempenho das crianças nesse tipo de subteste depende de uma mudança desenvolvimental e que, portanto, tende a aumentar com o avançar da idade.

Os subconjuntos referentes a ‘S6 – Identificação de Sílabas Mediais’ estão dispostos na Tabela 61.

Tabela 61: Distribuição das idades em relação à ‘S6 – Identificação de Sílabas Mediais’.

| Idade | N | CONFIAS ‘S6 – Identificação de Sílabas Mediais’ p=0,05 | |
|--------|----|--|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2,13 | |
| 7 anos | 46 | | 2,87 |
| 8 anos | 33 | | 3,39 |
| Sig. | | 1,000 | ,061 |

O teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos, sendo que as crianças com 6 anos se diferenciaram das de 7 e 8 anos, as quais não se diferenciaram significativamente entre si.

Os resultados de ‘S7 – Produção de Rima’ estão presentes na Tabela 62.

Tabela 62: Distribuição das idades em relação à ‘S7 - Produção de Rima’.

| Idade | N | CONFIAS 'S7 - Produção de Rima' p=0,05 | |
|--------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | ,88 | |
| 7 anos | 46 | 1,48 | |
| 8 anos | 33 | | 2,3 |
| Sig. | | ,08 | 1,000 |

No caso de ‘S7 – Produção de Rima’, o teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos. As crianças de 6 e 7 anos formaram o primeiro grupo; as crianças de 8 anos formaram o outro. Os resultados indicam que as crianças de 6 e 7 anos apresentaram mais dificuldades na habilidade ‘S7 – Produção de Rima’ que as crianças de 8 anos.

A Tabela 63 apresenta os subconjuntos formados pelo teste de *Tukey*, considerando-se ‘S8 – Exclusão Silábica’.

Tabela 63: Distribuição das idades em relação à ‘S8 - Exclusão Silábica’.

| Idade | N | CONFIAS 'S8 - Exclusão Silábica' p=0,05 | |
|--------|----|---|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 3,88 | |
| 7 anos | 46 | | 5,87 |
| 8 anos | 33 | | 6,79 |
| Sig. | | 1,000 | ,099 |

No que se refere à ‘S8 – Exclusão Silábica’, a análise realizada evidenciou que as crianças de 6 anos se diferenciaram de todas as outras que, como pode ser observado na Tabela 63, permaneceram no mesmo grupo.

A Tabela 64 mostra os subconjuntos formados com relação à ‘S9 – Transposição Silábica’.

Tabela 64: Distribuição das idades em relação à ‘S9 - Transposição Silábica’.

| Idade | N | CONFIAS 'S9 - Transposição Silábica' p=0,05 | | |
|--------|----|---|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 6 anos | 52 | 1,87 | | |
| 7 anos | 46 | | 2,67 | |
| 8 anos | 33 | | | 3,52 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

No caso de ‘S9 - Transposição Silábica’ o teste de *Tukey* separou as idades em três grupos. O primeiro grupo é formado pelas crianças de 6 anos, com pior desempenho; o segundo grupo é formado pelas crianças de 7 anos e o terceiro grupo é formado pelas crianças de 8 anos, com melhor desempenho. A análise novamente apontou um aumento significativo nas pontuações com o avançar da idade.

Os resultados referentes à ‘F1 - Produção de palavra que inicia com o som dado’ aparecem na Tabela 65.

Tabela 65: Distribuição das idades em relação à ‘F1 - Produção de palavra que inicia com o som dado’.

| Idade | N | CONFIAS 'F1- Produção de palavra que inicia com o som dado' p=0,05 | |
|--------|----|--|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2,75 | |
| 7 anos | 46 | | 3,37 |
| 8 anos | 33 | | 3,76 |
| Sig. | | 1,000 | ,200 |

Em relação a ‘F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado’, o teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos. Assim, as crianças de 6 anos formaram o grupo com pior desempenho, enquanto que as crianças de 7 e 8 anos formaram o grupo de melhor desempenho. A análise realizada mostrou que o desempenho das crianças de 7 e 8 anos não foi significativamente diferente, mas houve diferença significativa quando comparadas as crianças de 6 anos. O mesmo resultado foi verificado em relação a ‘F2 – Identificação de Fonema Inicial’, cujo resultado aparece na Tabela 66.

Tabela 66: Distribuição das idades em relação à ‘F2 - Identificação de Fonema Inicial’.

| Idade | N | CONFIAS 'F2- Identificação de Fonema Inicial' p=0,05 | |
|--------|----|--|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2,27 | |
| 7 anos | 46 | | 3,07 |
| 8 anos | 33 | | 3,24 |
| Sig. | | 1,000 | ,747 |

As análises de ‘F2 – Identificação de Fonema Inicial’ mostraram que as crianças de 7 e 8 anos não se diferenciaram significativamente entre si, mas se diferenciaram das crianças de 6 anos.

Os subconjuntos formados por ‘F3 - Identificação de Fonema Final’ aparecem na tabela a seguir.

Tabela 67: Distribuição das idades em relação à ‘F3 - Identificação de Fonema Final’.

| Idade | N | CONFIAS 'F3- Identificação de Fonema Final' p=0,05 | |
|--------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 2,10 | |
| 7 anos | 46 | 2,50 | |
| 8 anos | 33 | | 3,12 |
| Sig. | | ,169 | 1,000 |

O teste de *Tukey* novamente separou as idades em dois grupos, sendo que as crianças de 8 anos se diferenciaram de todas as outras que, como pode ser observado na Tabela 67, permaneceram no mesmo grupo. É importante destacar que idade e escolaridade se confundem, tendo em vista que não foram avaliadas crianças reprovadas e conseqüentemente não é verificado uma defasagem ano escolar/idade.

A tabela 68 traz os subconjuntos formados com relação a ‘F4 – Exclusão Fonêmica’.

Tabela 68: Distribuição das idades em relação à ‘F4 – Exclusão Fonêmica’.

| Idade | N | CONFIAS 'F4 - Exclusão Fonêmica' p=0,05 | |
|--------|----|---|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 1,08 | |
| 7 anos | 46 | | 2,85 |
| 8 anos | 33 | | 3,82 |
| Sig. | | 1,000 | ,051 |

A exemplo de ‘F3 – Identificação de Fonema Final’, o teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos. Porém, quando analisado os resultados de ‘F4 – Exclusão Fonêmica’ percebemos que dessa vez as crianças de 6 anos se diferenciaram significativamente das crianças de 7 e 8 anos, que não se diferenciaram entre si.

A Tabela 69 evidencia os resultados de ‘F5 – Síntese Fonêmica’.

Tabela 69: Distribuição das idades em relação à ‘F5 – Síntese Fonêmica’.

| Idade | N | CONFIAS 'F5- Síntese Fonêmica p=0,05 | |
|--------|----|--------------------------------------|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 1,46 | |
| 7 anos | 46 | 1,70 | 1,70 |
| 8 anos | 33 | | 2,15 |
| Sig. | | ,648 | ,198 |

O teste de *Tukey* mais uma vez separou as idades em dois grupos. O primeiro grupo foi formado pelas crianças de 6 e 7 anos e o segundo grupo foi formado pelas crianças de 7 e 8 anos. A análise dos resultados aponta que as crianças de 6 e 8 anos se diferenciaram significativamente entre si e que as crianças de 7 anos não se diferenciaram de ambas.

A tabela 70 apresenta os resultados relacionados a ‘F6 – Segmentação Fonêmica’.

Tabela 70: Distribuição das idades em relação à ‘F6 - Segmentação Fonêmica’.

| Idade | N | CONFIAS 'F6- Segmentação Fonêmica p=0,05 | |
|--------|----|--|-------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 0,21 | |
| 7 anos | 46 | 0,50 | |
| 8 anos | 33 | | 1,76 |
| Sig. | | ,555 | 1,000 |

Em ‘F6 – Segmentação Fonêmica’, como pode ser observado na Tabela 70, as crianças de 6 e 7 anos apresentaram pontuações inferiores as pontuações das crianças de 8 anos. A crianças de 8 anos se diferenciaram significativamente das crianças de 6 e 7 anos, mas ambas não se diferenciaram entre si.

Os resultados referentes a ‘F7 – Transposição Fonêmica’ estão dispostos na Tabela 71.

Tabela 71: Distribuição das idades em relação à ‘F7 - Transposição Fonêmica’.

| Idade | N | CONFIAS 'F7- Transposição Fonêmica p=0,05 | |
|--------|----|---|------|
| | | 1 | 2 |
| 6 anos | 52 | 1,08 | |
| 7 anos | 46 | | 2,37 |
| 8 anos | 33 | | 2,67 |
| Sig. | | 1,000 | ,647 |

As análises de ‘F7 – Transposição Fonêmica’ apontam que as crianças de 6 anos se diferenciaram das outras crianças e que as mesmas não se diferenciaram significativamente entre si, permanecendo no mesmo grupo.

A Tabela 72 mostra os subconjuntos formados com relação a ‘CONFIAS – Sílabas Total’.

Tabela 72: Distribuição das idades em relação à CONFIAS – ‘Sílabas Total’.

| Idade | N | CONFIAS- 'Sílabas Total' p=0,05 | | |
|--------|----|---------------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 6 anos | 52 | 25,10 | | |
| 7 anos | 46 | | 30,54 | |
| 8 anos | 33 | | | 35,33 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

A Tabela 72 indica que o teste de *Tukey* separou as idades em três grupos. As crianças de 6 anos formaram o primeiro grupo; as crianças de 7 anos formaram o grupo intermediário; e as crianças de 8 anos formaram o outro. Os resultados apontam que as crianças de 6 anos apresentaram o pior desempenho, seguidas pelas crianças de 7 anos que apresentaram resultado mediano e pelas crianças de 8 anos que apresentaram os melhores resultados. Resultados parecidos foram encontrados em ‘CONFIAS – Fonemas Total’ e estão dispostos na Tabela 73.

Tabela 73: Distribuição das idades em relação à CONFIAS – ‘Fonemas Total’.

| Idade | N | CONFIAS - 'Fonemas Total' p=0,05 | | |
|--------|----|----------------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 6 anos | 52 | 10,85 | | |
| 7 anos | 46 | | 16,17 | |
| 8 anos | 33 | | | 20,58 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Em relação ao ‘CONFIAS – Fonemas Total’ o *Tukey* novamente separou as idades em três grupos, nos quais o primeiro grupo é formado pelas crianças de 6 anos, com o pior desempenho; o segundo grupo é formado pelas crianças de 7 anos com o desempenho mediano; e o terceiro grupo é formado pelas crianças de 8 anos com o melhor desempenho. Além disso, esses resultados sugerem que as crianças no geral apresentam melhores resultados na manipulação de sílabas, do que na manipulação de fonemas.

Os subconjuntos formados para a ‘Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS’ aparecem na tabela a seguir.

Tabela 74: Distribuição das idades em relação à ‘Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS’.

| Idade | N | CONFIAS - 'Total' p=0,05 | | |
|--------|----|--------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 6 anos | 52 | 35,83 | | |
| 7 anos | 46 | | 46,93 | |
| 8 anos | 33 | | | 55,91 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Tal como ocorreu em ‘CONFIAS – Sílabas Totais’ e ‘CONFIAS – Fonemas Totais’, em ‘CONFIAS – Total’ todas as crianças se diferenciaram significativamente entre si. Portanto, esses resultados apontam que há um aumento das pontuações de acordo com o avanço da idade. Novamente é importante ressaltar que idade e escolaridade se confundem, tendo em vista que não foram avaliadas crianças reprovadas e conseqüentemente não é verificado uma defasagem ano escolar/idade.

Na sequência são apresentados os achados com relação ao Teste de Desempenho Escolar – Subteste de Leitura.

4.4 Teste de Desempenho Escolar (TDE) – Subteste de Leitura

Dando continuidade ao procedimento de descrição dos resultados adotado para os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica – Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, a primeira parte dos achados referentes ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) – Subteste de Leitura consistiu na análise dos acertos obtidos pelas crianças, cuja pontuação poderia variar de 0 a 70.

A Tabela 75 traz as estatísticas descritivas das pontuações obtidas pelos participantes do estudo.

Tabela 75: Estatísticas descritivas do desempenho das crianças avaliadas no ‘TDE – Subteste de Leitura’.

| Instrumento | N | M | DP | Mínimo | Máximo |
|---------------|-----|-------|-------|--------|--------|
| TDE – Leitura | 131 | 35,93 | 25,68 | 0 | 70 |

Os resultados apontam que as crianças obtiveram uma média de 35,93 acertos (DP=25,68) no ‘TDE – Subteste de Leitura’, uma pontuação mínima de 0 pontos e máxima de

70 pontos. A análise realizada aponta que considerando a média geral, as crianças atingiram uma pontuação que equivale à metade do teste (35 pontos), porém houve grande variação entre as pontuações mínima e máxima, com crianças que conseguiram ler todas as palavras do teste e crianças que não conseguiram ler sequer uma palavra. É importante destacar que foram avaliados três grupos de anos escolares diferentes.

4.4.1 Sexo

Para verificar se haveria diferença estatisticamente significativa entre o sexo masculino e feminino e a pontuação total das crianças no ‘TDE – Subteste de Leitura’, recorreremos ao teste *t de Student*, cujos resultados estão dispostos na Tabela 76.

Tabela 76: Comparação das médias pelo teste *t de Student* entre as crianças do sexo feminino e masculino.

| Instrumento | Sexo | N | M | DP | <i>t</i> | <i>P</i> |
|---------------|-----------|----|-------|-------|----------|----------|
| TDE – Leitura | feminino | 59 | 36,76 | 24,29 | 0,33 | 0,74 |
| | masculino | 72 | 35,25 | 26,91 | 0,34 | 0,74 |

A comparação das médias entre as crianças do sexo feminino e masculino não evidenciou diferenças significativas entre os sexos.

4.4.2 Ano Escolar

No intuito de verificar se havia diferenças relativas ao ano escolar frequentado pelas crianças avaliadas foi feita uma Análise de Variância (ANOVA). Os resultados são apresentados na Tabela 77.

Tabela 77: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por ano escolar.

| Instrumento | Ano Escolar | N | M | DP | <i>F</i> | <i>P</i> |
|---------------|-------------|----|-------|-------|----------|----------|
| TDE – Leitura | 1º ano | 42 | 10,45 | 17,8 | 57,94 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | 45,51 | 21,5 | | |
| | 3º ano | 42 | 50,69 | 16,18 | | |

A Análise de Variância (ANOVA) apontou a existência de diferença significativa entre os três anos escolares focalizados ($[F(2,128)=57,94; p=0,00]$). Visando averiguar quais anos escolares justificavam as diferenças encontradas, utilizamos o teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05), que são mostrados na Tabela 78.

Tabela 78: Distribuição dos anos escolares em relação ao TDE – Leitura.

| Instrumento | Ano Escolar | N | ‘TDE – Leitura’ p= 0.05 | |
|---------------|-------------|----|-------------------------|-------|
| | | | 1 | 2 |
| TDE - Leitura | 1º ano | 42 | 10,45 | |
| | 2º ano | 47 | | 45,51 |
| | 3º ano | 42 | | 50,69 |
| | Sig. | | 1,000 | ,404 |

Com relação ao ‘TDE – Subteste de Leitura’, o teste de *Tukey* separou os anos escolares em dois grupos. O primeiro grupo corresponde às crianças do primeiro e o segundo grupo às crianças do segundo e do terceiro ano. As análises apontam que as crianças do primeiro, com pior desempenho em leitura, se diferenciaram das crianças de segundo e terceiro ano, com melhores desempenhos em leitura, mas que esses não se diferenciaram significativamente. Entretanto, podemos verificar um desenvolvimento na leitura entre os anos escolares, apesar de uma variação pouco significativa entre o segundo e o terceiro ano.

4.4.3 Idade

Visando verificar se haveria diferença estatisticamente significativa entre idade e a pontuação total das crianças no ‘TDE – Subteste de Leitura’, recorremos a uma Análise de Variância (ANOVA), cujos resultados estão dispostos na Tabela 79.

Tabela 79: Comparação entre o desempenho das crianças quanto à pontuação obtida por Idade.

| Instrumento | Idade | N | M | DP | F | p |
|---------------|--------|----|-------|-------|--------|------|
| TDE – Leitura | 6 anos | 52 | 15,15 | 22,31 | 50,383 | <,01 |
| | 7 anos | 46 | 47,41 | 18,86 | | |
| | 8 anos | 33 | 52,67 | 14,32 | | |

A análise realizada apontou diferenças significativas entre as pontuações e as idades dos participantes do estudo ($[F (2,128) = 50,38; p=0,00]$). No intuito de averiguar quais idades justificavam as diferenças encontradas, utilizamos o teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05). Os resultados do Teste de *Tukey* para o TDE – Subteste de Leitura estão dispostos na Tabela 80.

Tabela 80: Distribuição das idades em relação ao ‘TDE – Leitura’.

| Instrumento | Idade | N | TDE - Leitura p= 0.05 | |
|---------------|--------|----|-----------------------|-------|
| | | | 1 | 2 |
| TDE – Leitura | 6 anos | 52 | 15,15 | |
| | 7 anos | 46 | | 47,41 |
| | 8 anos | 33 | | 52,67 |
| | Sig. | | 1,000 | ,429 |

Em relação ao ‘TDE – Subteste de Leitura’, o teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos. As crianças de 6 anos formam o primeiro grupo; as crianças de 7 e 8 anos formam o outro. As análises mostram que os resultados das crianças de 6 anos se diferenciaram significativamente dos resultados das crianças de 7 e 8 anos, mas as crianças de 7 e 8 anos não se diferenciaram significativamente entre si. Apesar disso, podemos ver um pequeno desenvolvimento na leitura das crianças a medida em que ficam mais velhas, mesmo que não significativas entre as idades de 7 e 8 anos.

4.5 Comparação de desempenho entre os instrumentos de Consciência Fonológica

Dada a variação no número de itens em cada teste, o desempenho das crianças foi expresso em termos de porcentagem média de acertos. Tal procedimento permitirá uma melhor comparação do desempenho das crianças nos testes de Consciência Fonológica.

A tabela a seguir traz a porcentagem média dos acertos obtidos pelas crianças nos três testes de Consciência Fonológica – Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS).

Tabela 81: Comparação das médias entre os testes de Consciência Fonológica (porcentagem média de acerto).

| Instrumento | N | M | DP | t | p |
|-----------------|-----|-----|-----|-------|------|
| RACF – Total | 131 | ,65 | ,18 | 41,05 | <,01 |
| PCFO – Total | 131 | ,56 | ,18 | 35,28 | <,01 |
| CONFIAS – Total | 131 | ,64 | ,19 | 38,79 | <,01 |

Podemos observar que a comparação das médias no teste de *s t de Student* aponta que as crianças no geral apresentaram melhor desempenho no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) e no Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS, tendo em vista que a porcentagem de acertos em ambos instrumentos foram próximas (65% e 64% dos acertos respectivamente). Já a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral foi o instrumento em que as crianças apresentaram o pior

desempenho, tendo a menor percentagem de acerto. Dessa forma, as análises apontam que o RACF foi o teste mais fácil, o CONFIAS foi o intermediário e a PCFO foi o mais difícil.

4.5.1 Sexo

Visto a importância de se caracterizar o desempenho das crianças nos testes de Consciência Fonológica, buscamos separá-las por sexo. Para isso utilizamos o teste *t de Student*. A tabela 82 traz a percentagem média das crianças em cada teste divididas por sexo.

Tabela 82: Distribuição dos testes de Consciência Fonológica por sexo (percentagem média de acerto).

| Instrumento | Sexo | N | M | DP | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|-----------|----|-----|------|----------|----------|
| RACF – Total | Feminino | 59 | ,68 | 0,17 | 2,10 | ,03 |
| | Masculino | 72 | ,62 | 0,18 | | |
| PCFO – Total | Feminino | 59 | ,57 | ,17 | ,55 | ,59 |
| | Masculino | 72 | ,55 | ,19 | | |
| CONFIAS – Total | Feminino | 59 | ,66 | ,18 | 1,13 | ,26 |
| | Masculino | 72 | ,62 | ,20 | | |

Podemos observar que somente houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica, no qual 68% das meninas apresentaram os melhores resultados. E embora sem diferença estatisticamente significativas, é importante destacar que as meninas também apresentaram melhores resultados na PCFO e no CONFIAS.

4.5.2 Ano Escolar

Ainda buscando discriminar os instrumentos em que as crianças apresentam melhores e piores resultados, apresentaremos o desempenho das crianças nos três testes de Consciência Fonológica divididas por ano escolar. Para isso realizamos uma ANOVA.

A percentagem média das crianças em cada teste divididas por ano escolar é apresentada na Tabela a seguir.

Tabela 83: Distribuição dos testes de Consciência Fonológica por ano escolar (percentagem média de acerto).

| Instrumento | Ano Escolar | N | M | DP | F | p |
|-----------------|-------------|----|-----|-----|-------|------|
| RACF – Total | 1º ano | 42 | ,54 | ,16 | 26,56 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | ,63 | ,16 | | |
| | 3º ano | 42 | ,78 | ,14 | | |
| PCFO – Total | 1º ano | 42 | ,42 | ,13 | 31,76 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | ,57 | ,17 | | |
| | 3º ano | 42 | ,68 | ,15 | | |
| CONFIAS – Total | 1º ano | 42 | ,50 | ,15 | 41,14 | <,01 |
| | 2º ano | 47 | ,63 | ,17 | | |
| | 3º ano | 42 | ,79 | ,13 | | |

A Análise de Variância (ANOVA) apontou a existência de diferença significativa entre os três anos escolares focalizadas e a percentagem média de acerto nos três testes, tendo o RACF ([F(2,128)=26,56; p=<,01); a PCFO ([F(2,128)=31,76); p=<,01); e o CONFIAS ([F(2,128)=41,14; p=<,01). O teste de *Tukey* separou os três anos escolares em três grupos em todos os instrumentos, mostrando que todos os anos escolares se diferenciaram significativamente entre si. E analisando as percentagens médias dos três anos escolares nos três instrumentos, podemos observar que o RACF apresentou as melhores percentagens médias nos três anos escolares, o CONFIAS apresentou percentagem médias intermediárias e a PCFO apresentou as piores percentagens médias nos três anos escolares. Portanto, podemos indicar que as crianças quando comparadas por ano escolar apresentam melhores resultados no RACF e no CONFIAS, nos três anos escolares e piores resultados na PCFO.

4.5.3 Idade

Novamente no intuito de discriminar os instrumentos em que as crianças apresentam melhores e piores resultados, apresentaremos o desempenho das crianças nos testes de Consciência Fonológica divididas por idade. Para isso realizamos uma ANOVA.

A Tabela 84 apresenta a percentagem média das crianças em cada teste divididas por idade.

Tabela 84: Distribuição dos testes de Consciência Fonológica por idade (percentagem média de acerto).

| Instrumento | Idade | N | M | DP | F | p |
|-----------------|--------|----|-----|-----|-------|------|
| RACF – Total | 6 anos | 52 | ,55 | ,16 | 24,12 | <,01 |
| | 7 anos | 46 | ,66 | ,16 | | |
| | 8 anos | 33 | ,78 | ,14 | | |
| PCFO – Total | 6 anos | 52 | ,43 | ,14 | 35,90 | <,01 |
| | 7 anos | 46 | ,61 | ,16 | | |
| | 8 anos | 33 | ,69 | ,14 | | |
| CONFIAS – Total | 6 anos | 52 | ,51 | ,15 | 38,11 | <,01 |
| | 7 anos | 46 | ,67 | ,17 | | |
| | 8 anos | 33 | ,80 | ,12 | | |

A Análise de Variância (ANOVA) novamente apontou a existência de diferença significativa entre as três idades focalizadas e a percentagem média de acerto nos três testes, tendo o RACF ($[F(2,128)=24,12; p=<,01]$); a PCFO ($[F(2,128)=35,90; p=<,01]$); e o CONFIAS ($[F(2,128)=38,11; p=<,01]$). O teste de *Tukey* separou as idades em três grupos em todos os instrumentos, mostrando que todos as idades se diferenciaram significativamente em todos os testes. E analisando as percentagens médias dos três grupos de idade nos três instrumentos, podemos observar que CONFIAS e o RACF apresentaram as melhores percentagens médias nos três grupos de idade, e a PCFO apresentou as piores percentagens médias nos três grupos de idade.

Portanto, podemos dizer que quando comparadas por idade, as crianças apresentam melhores resultados no CONFIAS e no RACF, com médias aproximadas entre os testes e piores resultados na PCFO. Além disso, é importante descara que idade e ano escolar se confundem, já que não foram avaliadas crianças reprovadas e consequentemente não é verificado uma defasagem ano escolar/idade.

4.6 Relações entre os constructos focalizados

Para verificar em que medida os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica se correlacionam com o Subteste de Leitura utilizamos a correlação de *Pearson*. Os resultados da análise mostraram uma correlação moderada 0,50 ($p<0,01$) entre o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) e o Teste de Desempenho Escolar – Subteste de Leitura (TDE) e correlação forte entre a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral e o Teste de Desempenho Escolar – Subteste de Leitura (TDE) e o Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS. Esses resultados estão de acordo com os achados na literatura que também apontam essa forte correlação e a associam a Consciência Fonológica com a aquisição da leitura. Além disso, os resultados também indicaram que o teste de Consciência Fonológica que possui melhor correlação com o Subteste de Leitura é a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO). Esses resultados podem ser bem visualizados na Tabela 85.

Tabela 85: Correlação de *Pearson* (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nas medidas de Consciência Fonológica e o Subteste de Leitura.

| Instrumentos | Correlação de Pearson | TDE - Leitura |
|-----------------|-----------------------|---------------|
| RACF – Total | r | ,50** |
| PCFO – Total | r | ,78** |
| CONFIAS – Total | r | ,77** |

(**) $p < 0, 01$

Buscou-se, ainda, verificar em que medida os subtestes dos instrumentos de Consciência Fonológica utilizados estavam relacionados com o Subteste de Leitura e, para tanto se recorreu à prova de Correlação de *Pearson*. Os subtestes de cada instrumento serão apresentados separadamente, iniciando pelo RACF, seguido pela PCFO e por fim o CONFIAS.

A Tabela 86 traz as relações entre os subtestes do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e o Subteste de Leitura.

Tabela 86: Correlação de *Pearson* (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nos subtestes do RACF e o Subteste de Leitura.

| Instrumentos | Correlação de Pearson | TDE - Leitura |
|--------------------|-----------------------|---------------|
| RACF – Som Inicial | r | ,44** |
| RACF – Som Final | r | ,28** |
| RACF – Som Medial | r | ,43** |
| RACF – Total | r | ,50** |

(**) $p < 0,01$

Podemos observar que todas as correlações foram significativas e nenhuma de intensidade nula, indicando a tendência de que o aumento da habilidade em leitura reflete em um aumento na habilidade de se identificar o fonema ou o ‘Som inicial’, ‘final’ e o ‘do meio’ das palavras. Além disso, os resultados indicam que a habilidade de ‘Identificação de Som Inicial’ apresenta correlação moderada 0,44 ($p < 0,01$) com o ‘Subteste de Leitura’ e a ‘Identificação de Som Final’ apresenta uma correlação de fraca a moderada 0,28 ($p < 0,01$).

A Tabela 87 traz os resultados referentes a PCFO.

Tabela 87: Correlação de *Pearson* (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nos subtestes da PCFO e o Subteste de Leitura.

| Instrumentos | Correlação de Pearson | TDE – Leitura |
|------------------------------|-----------------------|---------------|
| PCFO - Síntese Silábica | r | ,27** |
| PCFO - Síntese Fonêmica | r | ,57** |
| PCFO – Rima | r | ,44** |
| PCFO – Aliteração | r | ,44** |
| PCFO - Segmentação Silábica | r | ,29** |
| PCFO - Segmentação Fonêmica | r | ,33** |
| PCFO - Manipulação Silábica | r | ,59** |
| PCFO - Manipulação Fonêmica | r | ,70** |
| PCFO - Transposição Silábica | r | ,67** |
| PCFO - Transposição Fonêmica | r | ,25** |
| PCFO – Total | r | ,78** |

(**) $p < 0,01$

Do mesmo modo que para o RACF, todas as correlações com o PCFO foram significativas e nenhuma de intensidade nula. Os subtestes da PCFO que obtiveram os maiores índices de correlação com o TDE – Subteste de Leitura foram ‘Manipulação Fonêmica’ ($r=0,70$; $p<0,01$), ‘Transposição Silábica’ ($r=0,67$; $p<0,01$), ‘Manipulação Silábica’ ($r=0,59$; $p<0,01$) e ‘Síntese Fonêmica’ ($r=0,57$; $p<0,01$), respectivamente.

A Tabela 88 traz os resultados referentes ao CONFIAS.

Tabela 88: Correlação de *Pearson* (nível de significância de 0,01) entre as pontuações totais obtidas nos subtestes do CONFIAS e o Subteste de Leitura.

| Instrumento | Correlação de Pearson | TDE - Leitura |
|--|-----------------------|---------------|
| CONFIAS S1 – Síntese Silábica | r | 0,16 |
| CONFIAS S2 – Segmentação Silábica | r | ,36** |
| CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais | r | ,50** |
| CONFIAS S4 - Identificação de Rima | r | ,41** |
| CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada | r | ,23** |
| CONFIAS S6 - Identificação da Sílaba Medial | r | ,48** |
| CONFIAS S7 - Produção de Rima | r | ,44** |
| CONFIAS S8 – Exclusão Silábica | r | ,70** |
| CONFIAS S9 – Transposição Silábica | r | ,55** |
| CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado | r | ,52** |
| CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial | r | ,56** |
| CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final | r | ,35** |
| CONFIAS F4 – Exclusão Fonêmica | r | ,66** |
| CONFIAS F5 – Síntese Fonêmica | r | ,43** |
| CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica | r | ,39** |
| CONFIAS F7 – Transposição Fonêmica | r | ,60** |
| CONFIAS – Sílaba | r | ,74** |
| CONFIAS – Fonema | r | ,71** |
| CONFIAS – Total | r | ,77** |

(**) $p<0,01$

Diferente do que aconteceu no Roteiro de Avaliação de Consciência Fonológica e na Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, no Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS, das 19 correlações possíveis com o TDE – Subteste Leitura, uma – S1-Síntese Silábica ($r=0,16$; $p=0,07$) - não foi significativa e teve intensidade nula. Os outros subtestes obtiveram correlações significativas e não nulas. Assim,

podemos destacar que os subtestes do CONFIAS que obtiveram os maiores índices de correlação com o TDE – Subteste de Leitura foram ‘S8 – Exclusão Silábica’ ($r=0,70$; $p<0,01$), ‘F4 – Exclusão Fonêmica’ ($r=0,66$; $p<0,01$) ‘F7 – Transposição Fonêmica’ ($r=0,60$; $p<0,01$) e ‘F2- Identificação de Fonema Inicial’ ($r=0,56$; $p<0,01$). Dessa forma, os resultados apontam que os subtestes que envolvem fonemas foram os que alcançaram os maiores índices de correlação com o Subteste de Leitura. Esse resultado confirma a forte relação entre a aprendizagem da leitura e a Consciência Fonológica, tendo em vista que o nível dos fonemas é o nível mais complexo, e por isso, está intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura no sistema alfabético (Morais, 1997; Paulino, 2009).

4.7 Evidências de Validade Convergente entre os instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica.

Para verificar a hipótese de evidências de validade convergente entre os instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica e em que proporção isso ocorre recorreremos a Correlação de *Pearson*.

A tabela a seguir traz os resultados da correlação entre as variáveis totais dos três testes de Avaliação da Consciência Fonológica.

Tabela 89: Correlação entre as variáveis totais dos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica.

| Instrumentos | Correlação de Pearson | RACF - Total | PCFO - Total | CONFIAS - Total |
|-----------------|-----------------------|--------------|--------------|-----------------|
| RACF - Total | r | 1 | ,63** | ,69** |
| PCFO – Total | r | ,63** | 1 | ,85** |
| CONFIAS - Total | r | ,69** | ,85** | 1 |

(**) $p<0,01$

De acordo com os achados nesse estudo, foi possível verificar que houve correlação significativa, positiva e forte entre os escores dos três instrumentos, a saber, RACF versus PCFO apresentaram uma correlação positiva e forte ($r=0,63$; $p<0,01$), RACF versus CONFIAS estabeleceram uma correlação positiva forte ($r=0,69$; $p<0,01$), PCFO versus CONFIAS estabeleceram uma correlação positiva forte ($r=0,85$; $p<0,01$). Além disso, podemos destacar que os instrumentos que apresentaram maior correlação positiva foram PCFO versus CONFIAS.

Continuando a verificar se os instrumentos de Consciência Fonológica focalizados medem, de fato, o mesmo construto e em que proporção isso ocorre, apresentaremos

correlações entre os subtestes dos instrumentos de Consciência Fonológica. Para isso recorreremos a correlação de Pearson, cujo resultados são apresentados nas tabelas 90, 91 e 92.

Tabela 90: Correlação de Person (nível de significância de 0,01) entre os subtestes do RACF e da PCFO.

| Instrumentos | Correlação de Pearson | RACF – Som Inicial | RACF – Som Final | RACF - Som Medial | RACF – Total |
|------------------------------|-----------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------|
| PCFO - Síntese Silábica | r | ,18* | ,1 | ,14 | ,18* |
| PCFO - Síntese Fonêmica | r | ,24** | ,25** | ,31** | ,36** |
| PCFO - Rima | r | ,32** | ,37** | ,26** | ,42** |
| PCFO – Aliteração | r | ,37** | ,38** | ,38** | ,50** |
| PCFO - Segmentação Silábica | r | ,34** | ,11 | ,36** | ,35** |
| PCFO - Segmentação Fonêmica | r | ,24** | ,25** | ,31** | ,36** |
| PCFO - Manipulação Silábica | r | ,32** | ,22* | ,39** | ,42** |
| PCFO - Manipulação Fonêmica | r | ,40** | ,37** | ,45** | ,54** |
| PCFO - Transposição Silábica | r | ,44** | ,24** | ,47** | ,51** |
| PCFO - Transposição Fonêmica | r | ,07 | ,17 | ,05 | ,13 |
| PCFO – Total | r | ,49** | ,41** | ,53** | ,63** |

(*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,01$

Os resultados apontam que sete das 44 relações estabelecidas não foram estatisticamente significativas, duas delas apresentaram intensidade nula e cinco apresentaram intensidade fraca. De forma geral os achados evidenciaram uma correlação positiva e moderada entre os instrumentos focalizados, o que indica que os desempenhos nos testes de Consciência Fonológica analisados caminham no mesmo sentido, mostrando convergência entre si. Ao lado disso, verificou-se novamente que o índice de correlação obtido entre as pontuações totais nos instrumentos ($r=0,63$) é considerado alta segundo os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000). É importante ressaltar que não foi encontrado um correspondente para o ‘Som do meio’ do RACF na PCFO, já que esse instrumento não avalia ‘Som Medial’. No entanto os índices de correlação encontrados entre o ‘Som do meio’ do RACF e os subtestes de ‘Manipulação Fonêmica’ e ‘Transposição Silábica’ da PCFO, parecem indicar que há algo em comum em se dizer qual palavra apresenta o mesmo ‘Som do meio’ que a palavra modelo e falar a palavra ao contrário, invertendo suas sílabas, assim como adicionar e subtrair

fonemas dizendo qual a palavra resultante. Esses resultados também parecem indicar que essas habilidades exigem níveis parecidos de manipulação.

Tabela 91: Correlação de Person (nível de significância de 0,01) entre os subtestes do RACF e do CONFIAS.

| Instrumentos | Correlação de Pearson | RACF - Som Inicial | RACF - Som Final | RACF - Som Medial | RACF - Total |
|--|-----------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------|
| CONFIAS S1 - Síntese Silábica | r | ,36** | ,13 | ,23** | ,31** |
| CONFIAS S2 - Segmentação Silábica | r | ,28** | ,15 | ,33** | ,33** |
| CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais | r | ,35** | ,24** | ,39** | ,43** |
| CONFIAS S4 - Identificação de Rima | r | ,44** | ,40** | ,33** | ,51** |
| CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada | r | ,23** | 0,08 | ,03 | ,13 |
| CONFIAS S6 - Identificação da Sílaba Medial | r | ,39** | ,21** | ,38** | ,43** |
| CONFIAS S7 - Produção de Rima | r | ,30** | ,40** | ,47** | ,53** |
| CONFIAS S8 - Exclusão Silábica | r | ,44** | ,31** | ,44** | ,52** |
| CONFIAS S9 - Transposição Silábica | r | ,29** | ,32** | ,44** | ,47** |
| CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado | r | ,23** | ,21* | ,32** | ,35** |
| CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial | r | ,26** | ,25** | ,35** | ,39** |
| CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final | r | ,33** | ,38** | ,43** | ,52** |
| CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica | r | ,47** | ,37** | ,47** | ,58** |
| CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica | r | ,26** | ,30** | ,43** | ,45** |
| CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica | r | ,30** | ,30** | ,35** | ,42** |
| CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica | r | ,22* | ,26** | ,34** | ,38** |
| CONFIAS - Sílaba | r | ,55** | ,43** | ,58** | ,69** |
| CONFIAS - Fonema | r | ,43** | ,43** | ,56** | ,64** |
| CONFIAS - Total | r | ,52** | ,46** | ,59** | ,69** |

(*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,01$

Como pode ser observado na Tabela 91, que diz respeito à correlação entre os subtestes do RACF e os subtestes do CONFIAS, das 76 correlações estabelecidas, apenas cinco não foram estatisticamente significativas e duas delas apresentaram intensidade nula. Apesar disso, os resultados evidenciaram, de forma geral, uma correlação positiva e moderada entre os instrumentos focalizados, e assim como aconteceu entre os subtestes do RACF versus os subtestes da PCFO, os subtestes do RACF e do CONFIAS seguem a mesma direção. Dessa forma, podemos mais uma vez destacar que a correlação entre os desempenhos totais nos dois instrumentos foi alta ($r=0,69$; $p < 0,01$) de acordo com os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000). Além disso, os subtestes que melhor se correlacionaram foram ‘F4 – Exclusão Fonêmica’ versus ‘RACF – Som Inicial’ e ‘Som Final’ ($r=0,47$; $p < 0,01$), ‘S7 – Produção de Rima’ versus

‘RACF Som Final’ ($r=0,47$; $p<0,01$) e ‘S8 – Exclusão Silábica’ versus ‘RACF – Som Inicial’ e ‘Som Final’ ($r=0,44$; $p<0,01$).

Tabela 92: Correlação de *Person* (nível de significância de 0,01) entre os subtestes da PCFO e do CONFIAS.

| Instrumento | Correlação de Pearson | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|--|-----------------------|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | CONFIAS S1 - Síntese Silábica | r | ,25** | ,12** | ,04 | ,11 | ,27** | ,12 | ,16 | ,13 | ,23** |
| CONFIAS S2 - Segmentação Silábica | r | ,05 | ,16** | ,26** | ,09 | ,29** | ,16 | ,24** | ,26** | ,39** | ,11 | ,33** |
| CONFIAS S3 - Identificação de Sílabas Iniciais | r | ,14 | ,23** | ,40** | ,36** | ,20* | ,23** | ,45** | ,41** | ,45** | ,15 | ,55** |
| CONFIAS S4 - Identificação de Rima | r | ,1 | ,26** | ,38** | ,52** | ,20* | ,26** | ,39** | ,41** | ,32** | ,09 | ,52** |
| CONFIAS S5 - Produção de palavra com a sílaba dada | r | ,1 | ,16 | ,19* | 0,016 | 0,08 | 0,16 | ,1 | ,13 | ,19* | ,09 | ,19* |
| CONFIAS S6 - Identificação da Sílaba Medial | r | ,19* | ,21** | ,33** | ,28** | ,27** | ,21* | ,45** | ,45** | ,40** | ,11 | ,50** |
| CONFIAS S7 - Produção de Rima | r | ,14 | ,23** | ,39** | ,32** | ,09 | ,23** | ,36** | ,48** | ,33** | ,23** | ,47** |
| CONFIAS S8 - Exclusão Silábica | r | ,18* | ,30** | ,35** | ,41** | ,25** | ,30** | ,66** | ,63** | ,61** | ,18* | ,71** |
| CONFIAS S9 - Transposição Silábica | r | ,08 | ,29** | ,34** | ,36** | ,19* | ,29** | ,49** | ,53** | ,53** | ,16 | ,60** |
| CONFIAS F1 - Produção de palavra que inicia com som dado | r | ,28** | ,19** | ,29** | ,15 | ,22* | ,19* | ,45** | ,47** | ,49** | ,18* | ,53** |
| CONFIAS F2 - Identificação de Fonema Inicial | r | ,32** | ,19** | ,36** | ,35** | ,23** | ,19* | ,52** | ,50** | ,43** | ,1 | ,58** |
| CONFIAS F3 - Identificação de Fonema Final | r | ,21* | ,27** | ,33** | ,26** | ,31** | ,27** | ,46** | ,49** | ,38** | ,1 | ,52** |
| CONFIAS F4 - Exclusão Fonêmica | r | ,61** | ,42** | ,49** | ,44** | ,27** | ,42** | ,50** | ,63** | ,48** | ,16 | ,70** |
| CONFIAS F5 - Síntese Fonêmica | r | ,14 | ,33** | ,36** | ,38** | ,25** | ,33** | ,44** | ,45** | ,33** | ,14 | ,56** |
| CONFIAS F6 - Segmentação Fonêmica | r | ,08 | ,62** | ,27** | ,29** | ,13 | ,62** | ,26** | ,39** | ,25** | ,19* | ,49** |
| CONFIAS F7 - Transposição Fonêmica | r | ,19* | ,32** | ,40** | ,26** | ,21* | ,32** | ,37** | ,54** | ,48** | ,30** | ,59** |
| CONFIAS - Sílaba | r | ,20* | ,37** | ,49** | ,49** | ,32** | ,37** | ,66** | ,68** | ,66** | ,23** | ,79** |
| CONFIAS - Fonema | r | ,23** | ,49** | ,53** | ,47** | ,31** | ,49** | ,61** | ,71** | ,56** | ,24** | ,81** |
| CONFIAS - Total | r | ,24** | ,46** | ,54** | ,51** | ,32** | ,46** | ,66** | ,73** | ,64** | ,25** | ,85** |

Legenda: 1-PCFO – Síntese Silábica; 2-PCFO – Síntese Fonêmica; 3-PCFO – Rima; 4- PCFO – Aliteração; 5- PCFO - Segmentação Silábica; 6-PCFO – Segmentação Fonêmica; 7-PCFO – Manipulação Silábica; 8- PCFO – Manipulação Fonêmica; 9- PCFO – Transposição Silábica; 10- PCFO – Transposição Fonêmica; 11 – PCFO – Total.

(*) $p=0,05$; (**) $p=0,01$

Os resultados indicam que das 209 correlações estabelecidas, apenas trinta e seis não foram estatisticamente significativas, e dessas, onze tiveram intensidade nula. De forma geral

os achados evidenciaram uma correlação positiva e moderada entre os instrumentos analisados, apesar das 101 correlações fracas ($<0,30$) encontradas entre os subtestes. Esses achados indicam que os desempenhos nos testes de Consciência Fonológica focalizados caminham no mesmo sentido, mostrando convergência entre si. Além disso, verificou-se mais uma vez que o índice de correlação obtido entre as pontuações totais nos instrumentos ($r=0,85$; $p<0,01$) é considerado excelente segundo os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000). É importante destacar que os subtestes que melhor se correlacionaram entre os instrumentos destacados foram ‘S8 – Exclusão Silábica’ versus ‘PCFO - Manipulação Silábica’ e ‘PCFO - Manipulação Fonêmica’ ($r=0,66$; $p<0,01$; $r=0,63$; $p<0,01$), ‘F4–Exclusão Fonêmica’ versus ‘PCFO - Manipulação Fonêmica’ e ‘F6 – Segmentação Fonêmica’ versus ‘PCFO - Síntese Fonêmica’ e ‘PCFO - Segmentação Fonêmica’.

Buscamos ainda, verificar se as crianças que obtiveram melhor desempenho nos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica também o apresentaram com relação à Leitura. Foi usado o teste não paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney - U para a comparação entre os dois grupos constituídos pelos alunos que obtiveram escores situados no quartil 25 (grupo inferior) e no quartil 75 (grupo superior). A escolha de uma prova não paramétrica deveu-se ao tamanho do n que foi menor que 30 em alguns dos subgrupos e por não haver normalidade imediata nos dados (Siegel,1975).

A Tabela 93 traz a comparação entre os grupos extremos de desempenho separados por ano escolar e pelos testes de avaliação da Consciência Fonológica: RACF, PCFO e CONFIAS para o TDE Leitura.

Tabela 93: Comparação entre o desempenho de grupos extremos em relação aos escores do RACF, PCFO e CONFIAS para o TDE - Leitura por ano escolar.

| Teste de Leitura | Ano Escolar | Testes de Consciência Fonológica | Grupos Extremos | N | M | DP | Média dos Ranks | Soma dos Ranks | U | P | |
|-------------------------|-------------|----------------------------------|-----------------------|----|-------|-------|-----------------|----------------|-----|--------|--------|
| TDE Subteste de Leitura | 1º ano | RACF | Até 6 pontos | 28 | 2,61 | 2,25 | 14,5 | 406 | 0 | <0,001 | |
| | | | A partir de 10 pontos | 8 | 40,25 | 23,8 | 4,5 | 36 | 36 | | |
| | | PCFO | Até 14 pontos | 36 | 3,83 | 3,13 | 18,5 | 666 | 0 | | <0,001 |
| | | | A partir de 19 pontos | 5 | 57 | 7,11 | 3 | 15 | 15 | | |
| | | CONFIAS | Até 27 pontos | 37 | 4,16 | 3,68 | 19 | 703 | 0 | | <0,001 |
| | | | A partir de 41 pontos | 5 | 57 | 7,11 | 3 | 15 | 15 | | |
| | 2º ano | RACF | Até 8 pontos | 5 | 1,2 | 1,3 | 3 | 15 | 0 | <0,001 | |
| | | | A partir de 11 pontos | 42 | 50,79 | 15,83 | 21,5 | 903 | 903 | | |
| | | PCFO | Até 19 pontos | 9 | 6,78 | 7,03 | 5 | 45 | 0 | | <0,001 |
| | | | A partir de 27 pontos | 36 | 56,47 | 7,52 | 18,5 | 666 | 666 | | |
| | | CONFIAS | Até 36 pontos | 11 | 9,64 | 8,97 | 6 | 66 | 0 | | <0,001 |
| | | | A partir de 52 pontos | 26 | 60,23 | 4,34 | 13,5 | 351 | 351 | | |
| | 3º ano | RACF | Até 10 pontos | 0 | 0 | 0 | * | * | * | * | |
| | | | A partir de 13 pontos | 41 | 51,63 | 15,17 | 21 | 861 | 861 | | |
| | | PCFO | Até 24 pontos | 4 | 16 | 4,08 | 2,5 | 10 | 0 | <0,001 | |
| | | | A partir de 31 pontos | 46 | 55,83 | 10,46 | 18,5 | 666 | 666 | | |
| | | CONFIAS | Até 49 pontos | 18 | 35,61 | 13,07 | 9,5 | 8 | 0 | <0,001 | |
| | | | A partir de 61 pontos | 16 | 65,19 | 2,43 | 171 | 136 | 136 | | |

Os resultados indicaram que houve diferenças significativas entre as crianças que obtiveram melhor e pior desempenho tanto nos testes de avaliação da Consciência Fonológica quanto no teste de Leitura, independente do ano escolar focalizado, com exceção do RACF no terceiro ano, no qual o TDE Leitura não atingiu a pontuação mínima exigida para a comparação. Podemos verificar também que independente do ano escolar e do teste de avaliação da Consciência Fonológica, as crianças com desempenho superior no RACF, na PCFO e no CONFIAS, também obtiveram pontuações médias superiores no TDE Subteste de Leitura. Esses resultados confirmam que esses instrumentos possuem validade de critério por grupos contrastantes ou extremos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Consciência Fonológica e sua relação com a leitura e a escrita tem sido alvo de diversos estudos nas últimas décadas. Embora essas pesquisas ressaltem a importância dessa relação (Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 2000, Cardoso-Martins, 1995; Mota et al. 2006; Mousinho & Correa, 2009; Roazzi & Dowker, 1989; Roazzi et al., 2013), poucas se detêm na análise dos instrumentos empregados na avaliação destas habilidades. A utilização de medidas para avaliação, independente da área - educacional, ou clínica, por exemplo - não deveria ser feita de forma aleatória, mas sim tendo como base evidências e dados empíricos obtidos a partir de estudos com metodologias adequadas (Mota, Santos, Guimarães & Conti, 2014; Nunes & Primi, 2010; Suehiro & Santos, 2015; Urbina, 2007).

Dessa forma, a avaliação de habilidades como a Leitura e a Consciência Fonológica, com instrumentos válidos, permite que as inferências com base na interpretação dos resultados sejam menos suscetíveis a erros, podendo assim serem definidos recursos para a prevenção e para a intervenção das dificuldades de aprendizagem (Suehiro & Santos, 2015). Atualmente há estudos que indicam evidências de validade entre o RACF e a PCFO, entretanto essas análises não contemplam o CONFIAS. Eis onde se inscreveu o presente estudo, pois pretendemos adicionar às análises de validade já existentes entre os dois instrumentos (RACF e PCFO) a evidência de validade do CONFIAS, para posteriormente verificarmos se há validade de critério e de convergência entre os 3 instrumentos (RACF, PCFO e CONFIAS).

Os dados do presente estudo contribuíram para abrir uma discussão sobre a validade de três instrumentos de avaliação de Consciência Fonológica: o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica – RACF, da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral – PCFO e do Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS. Para tanto, retomaremos as indagações que nortearam o planejamento da investigação empírica para essa discussão.

Como foi o desempenho das crianças nas avaliações de Consciência Fonológica e de leitura?

Foi observado que os participantes da pesquisa apresentaram resultados acima da média em todas as avaliações de Consciência Fonológica. Contudo, no TDE no Subteste de Leitura, as crianças no geral apresentaram desempenhos dentro da média de 35,93 acertos,

com uma variação considerável entre as pontuações mínima e máxima. Algumas crianças conseguiram ler todas as palavras do teste e outras crianças não conseguiram ler sequer uma palavra. Esses resultados se diferenciam dos achados de Siqueira e Aglio (2010) que utilizaram o TDE para avaliar 155 crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 16 anos institucionalizadas em abrigos. Siqueira e Aglio (2010) encontraram uma média de 50,5 acertos das crianças no subteste de leitura. Os achados de Martinelli (2014), que também utilizou o TDE para avaliar 127 crianças de 7 a 12 anos para relacionar o desempenho escolar com a motivação escolar das crianças, revelaram que a quantidade de acertos dos participantes no subteste de leitura variou entre 26 e 70 acertos e não houve ninguém que errasse todas as palavras. Ou seja, todas as crianças avaliadas nos estudos destacados conseguiram ler ao menos uma palavra do teste, o que contrasta com a nossa amostra. Em que medida o intervalo de idade das amostras pode ter interferido nesse resultado? Nossa amostra contou com crianças de 6 a 8 anos e os estudos destacados com crianças de 7 a 16 e de 7 a 12, respectivamente. Parece que crianças de 6 anos da nossa amostra apresentam menos habilidade de leitura, talvez porque as crianças de 6 anos ainda não possuem um ano de escolarização completo no momento da avaliação. Isso indica que, se há uma relação recíproca entre a Consciência Fonológica e a aquisição da leitura e da escrita, como apontam alguns estudos (Melo & Correa, 2013; Roazzi et al., 2015; Spinillo, Mota & Correa, 2010), quanto mais precoce a avaliação dessas habilidades melhor, já que essa avaliação identifica os problemas do leitor iniciante.

Qual instrumento de avaliação da Consciência Fonológica foi mais fácil e qual foi mais difícil?

De forma geral as crianças foram melhores no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica - RACF. Uma possível explicação para esse resultado é que o RACF tem sido considerado um instrumento de rastreio, tendo em vista que o mesmo avalia apenas alguns componentes ou habilidades constituintes da Consciência Fonológica, como a ‘Identificação do Som Inicial’ ou ‘Aliteração’, ‘Identificação do Som Final’ ou ‘Rima’ e ‘Identificação do Som do Meio’ (Mota et al., 2014; Suehiro, 2008; Suehiro & Santos, 2011; Suehiro & Santos 2015a). Esse instrumento parece oferecer uma medida do tipo *screening*, ou seja, constitui-se como uma avaliação mais rápida. Outro dado importante é o fato desse instrumento não exigir segmentação e identificação de fonemas, e trabalhar com unidades silábicas e de rima, por exemplo, quando se trata de som final. As tarefas de consciência fonêmica são complexas e parecem não ser os melhores indicadores para a avaliação de possíveis dificuldades de

crianças em processo de alfabetização no Português Brasileiro, já que em geral, os sujeitos de estudos sobre a Consciência Fonológica apresentam baixo desempenho nessas tarefas, mesmo os que já leem (Melo & Correa, 2013; Mousinho & Correa, 2009).

Vários estudos apontam que as habilidades para detectar ‘rima’ e ‘aliteração’ são preditoras do progresso na aquisição da leitura e escrita, mas, também, são habilidades que a criança apresenta mesmo antes de ser exposta ao ensino formal da linguagem através de sua inserção na escola. Dessa forma, podemos seguir o princípio dos estudos que indicam que, se a criança for avaliada com base no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e apresentar dificuldades nessas habilidades que podem ser consideradas como rudimentares, podemos indicar que ela pode apresentar alguma dificuldade em relação à aprendizagem da leitura e escrita (Mota et al., 2014, Suehiro, 2008, Suehiro & Santos, 2011 e Suehiro & Santos, 2015b).

Quanto ao desempenho no CONFIAS e na PCFO, as crianças apresentaram desempenho mediano e ruim, respectivamente. Quanto ao CONFIAS, uma possível justificativa seria que o nível da sílaba é menos complexo que o nível do fonema, visto que a sílaba se constitui como uma unidade de articulação básica (Roazzi et al., 2013) e no Português Brasileiro e no Espanhol essa unidade é proeminente (Mousinho & Correa, 2009). Nesse instrumento esses níveis – sílaba e fonema - estão claramente divididos, obedecendo um *continuum* como sugerido por Stanovich (1992). Além disso, o instrumento leva em consideração o que a literatura considera condições importantes para um teste de avaliação voltado para crianças: apoio visual, feito através de figuras em alguns itens do teste e escolha de vocabulário, usando palavras frequentes, que conseqüentemente diminuem a sobrecarga de memória de trabalho das crianças (Adams et al., 2006; Cardoso-Martins, 1995; Roazzi et al., 2013). Desde meu trabalho de conclusão de curso, a temática sobre a estrutura dos materiais voltados para a avaliação da Consciência Fonológica vem sendo observadas, tendo em vista que essa estrutura apresenta grande influência na avaliação das crianças. Assim, há bastante relevância a análise das condições estruturais desses instrumentos (Mesquita, 2016).

Diferente do que acontece no CONFIAS, a PCFO não obedece um *continuum* de dificuldades, pois mescla o nível de sílaba e de fonema o teste inteiro e não disponibiliza recursos que visem diminuir a sobrecarga de memória de trabalho das crianças. Essa pode ser uma justificativa para as crianças terem apresentado o pior desempenho nesse instrumento. Nesse sentido, as pesquisas indicam que a operacionalização do constructo, ou seja, a escolha

e a organização dos itens de um instrumento, tem sido uma das maiores dificuldades para a avaliação da Consciência Fonológica, o que influencia diretamente a forma como ela tem sido mensurada. Portanto, autores como Stanovich et al. (1984), Godoy (2003) e Paula, Mota e Keske-Soares (2005) afirmam que a variação dos requisitos cognitivos exigidos para cada tarefa de um instrumento e sua dificuldade são fatores essenciais, mas que ainda demandam investimentos em mais pesquisas. É necessário ressaltar que quando comparadas por sexo, as crianças também apresentam melhores resultados no RACF e piores resultados na PCFO. Quando comparadas por ano escolar as crianças apresentam melhores resultados no RACF e no CONFIAS, de tal modo que as crianças do primeiro ano se saíram melhor no RACF, as crianças do segundo ano obtiveram médias iguais no RACF e no CONFIAS, e as crianças do terceiro ano obtiveram melhor desempenho no CONFIAS. Já quando comparadas por idade, as crianças de 6 anos apresentaram melhores resultados no RACF e as crianças de 7 e 8 anos no CONFIAS. Todas, independente da variável, tiveram pior desempenho na PCFO. Essas diferenças acontecem talvez pela complexidade das tarefas, das relações delas com o desenvolvimento das habilidades de leitura e pelos requisitos cognitivos exigidos pelas tarefas.

Há diferenças estatisticamente significativas entre sexo, ano escolar, idade e o desempenho das crianças nos instrumentos?

Os resultados obtidos no presente estudo evidenciaram diferença significativa entre os sexos dos participantes da pesquisa no que se refere ao total do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica – RACF, em que as crianças do sexo feminino apresentaram melhor desempenho que as crianças do sexo masculino. As meninas também apresentaram melhor desempenho significativo nos subtestes ‘Som Inicial’ e ‘Som Medial’. O total do desempenho das crianças no CONFIAS não indicou diferenças de desempenho entre os sexos. Entretanto, o subteste ‘S4 – Identificação de Rima’ apontou diferenças entre meninos e meninas, tendo as meninas o melhor desempenho nesse subteste. Em estudos como os de Santos et al. (2017), Suehiro (2008) e Suehiro & Santos (2011), que também utilizaram o RACF e analisaram a variável sexo para esse instrumento, verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre os sexos, mas foi destacado que os meninos tiveram mais dificuldades que as meninas em manipular os sons das palavras. Do mesmo modo, o estudo de Rosal et al. (2013) que utilizou o CONFIAS e analisou a variável sexo, não encontrou diferenças significativas entre os sexos. Esses autores ainda indicam em seus estudos que os meninos apresentaram melhor desempenho em tarefas de Consciência Fonológica do que as meninas.

É importante destacar que, no geral, as meninas apresentaram melhor desempenho em todos os instrumentos utilizados no presente estudo. Esses dados corroboram com os achados de pesquisas que sugerem que os sujeitos do sexo feminino apresentam significativamente menos dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e em algumas habilidades de Consciência Fonológica quando comparados ao sexo masculino (Antoniuzzi et al., 2005; Pospichil, 2016; Rosal, Cordeiro & Queiroga, 2013; Santos et al., 2017; Suehiro & Santos, 2015;). Esses dados também refletem a realidade atual do sistema educacional brasileiro, que aponta que, embora pouco significativo, as meninas apresentam maior frequência escolar no grupo de 6 a 14 anos de idade, que compreende o Ensino Fundamental (99,3 contra 99,1 dos meninos). Além disso, as pessoas do sexo feminino progredem mais na educação e conseqüentemente possuem mais anos de escolaridade que os indivíduos do sexo masculino (IBGE, 2016).

Quanto ao ano escolar, as pesquisas (Capovilla & Capovilla, 1998; Mota et al., 2014; Pospichil, 2016; Suehiro, 2008; Santos & Ferraz, 2017; Suehiro & Santos, 2011) têm apontado que o desempenho das crianças nas habilidades de Consciência Fonológica e o desenvolvimento da leitura tendem a progredir ao longo dos anos escolares. Ratificando tais achados, foi constatado no presente estudo que há diferenças entre as crianças em razão do ano escolar. Logo, as análises realizadas revelam melhores desempenhos em leitura e em algumas habilidades da Consciência Fonológica com o avançar da escolaridade, de acordo com o esperado. Esses resultados se justificam pelo fato de que com o avanço na escolarização a Consciência Fonológica se desenvolve, levando-se em consideração que elas ao apropriarem-se da linguagem escrita desenvolvem a Consciência Fonológica (Mota et al., 2014; Zuanetti, Schneck & Manfredi, 2008).

Em relação à variável idade, há evidências que quanto maior a idade cronológica da criança e o desenvolvimento da leitura e escrita formais, mais consciência sobre os sons da fala essa criança terá, tendo assim, um melhor desempenho em Consciência Fonológica (Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 1997; Maluf & Barrera, 1997; Roazzi & Dowker, 1989; Rosal et al., 2016; Suehiro & Santos, 2011). Baseado nesse pressuposto, buscamos investigar se essa evolução seria captada pelos instrumentos aqui utilizados. A análise realizada apontou diferenças significativas entre as idades e as pontuações em todas as medidas realizadas, ou seja, quanto maior idade cronológica e desenvolvimento na leitura, melhor desempenho em Consciência Fonológica. No entanto, os subtestes de ‘Síntese

Silábica’ e ‘Transposição Fonêmica’ da ‘PCFO e os subtestes ‘S1 – Síntese Silábica’ e ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’ do CONFIAS não apresentaram essas diferenças. Ora, sabe-se que as tarefas de síntese silábica e a tarefa de produção de palavras com sílaba dada são consideradas fáceis e que tarefas de Transposição Fonêmica são consideradas difíceis. Isso se dá porque há um *continuum* de dificuldades entre as tarefas (Stanovich, 1992) e dentro desse *continuum* a habilidade de identificar precede as de segmentar e manipular. A habilidade de segmentar as unidades, frequentemente, é mais fácil que a manipulação dessas mesmas unidades e, ainda, dentre as tarefas de manipulação, algumas oferecem mais dificuldades que outras: inverter segmentos é mais fácil que subtrair segmentos (Godoy, 2003).

No caso da PCFO, os resultados apontaram diferenças significativas entre as pontuações e as idades dos participantes do estudo em todas as medidas realizadas, exceto em ‘Síntese Silábica’ e em ‘Transposição Fonêmica’. Esses resultados são diferentes do encontrado no estudo de Suehiro (2008), que não encontrou diferenças significativas na ‘Segmentação Silábica’, mas nos demais sim. Isso ocorre porque Síntese Silábica e Transposição Silábica foram os itens mais fácil e mais difícil, respectivamente, no presente estudo independentemente da idade, e no estudo de Suehiro a Segmentação Silábica foi o item mais fácil, independentemente da idade. Essa autora avaliou crianças de 6 a 12 anos, intervalo que engloba nossa amostra.

Quanto ao CONFIAS, nossos resultados contrapõem os achados de Pospichil (2016), que ao avaliar crianças de 6 a 10 anos agrupadas em 4 grupos (6 anos, 7 anos, 8 anos e 9-10 anos) não encontrou diferenças significativas com relação a idade para esse instrumento. Já Ferracini (2005) que avaliou crianças pré-escolares com idades entre 3 e 5 anos utilizando a PCFO, apontou que o efeito idade não foi significativo para quatro dos dez subtestes do instrumento, a saber, ‘Síntese Fonêmica’, ‘Manipulação Fonêmica’, ‘Transposição Silábica’ e ‘Transposição Fonêmica’, ou seja, de acordo com o *continuum* estabelecido por Stanovich, (1992) e citado anteriormente, essas tarefas são as mais difíceis para as crianças. Além disso, as crianças de Ferracini (2005), mesmo não tendo sido avaliadas por um instrumento de leitura, aparentemente ainda não se apropriaram da leitura e da escrita, tendo em vista que são muito jovens. Dessa forma, pouco desenvolvimento da habilidade de leitura é um fator que pode levar a um desempenho inferior nas tarefas de Consciência Fonológica.

Há evidências de validade de critério concorrente entre três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, tendo como base a escolaridade das crianças e seu desempenho nos instrumentos?

Sim, tendo em vista que os três instrumentos, na pontuação total separaram as crianças por ano escolar. No entanto, em alguns subtestes dos instrumentos ocorreram agrupamentos entre os anos escolares, a saber, primeiro ano e segundo ano; segundo ano e terceiro ano, o que nos levou a fazer algumas reflexões.

Nos subtestes do RACF, por exemplo, o segundo ano não se diferenciou do primeiro ano em relação ao ‘Som Final’ e ao ‘Som do Meio’. No entanto, quando olhamos para as médias dos dois anos escolares, percebemos uma diferença qualitativa entre ambos, já que essas tarefas foram mais fáceis para as crianças de segundo ano, do que para as crianças primeiro ano. Esses dados estão de acordo com Mota et al. (2014), que apontam para a possibilidade dessas habilidades se desenvolverem ao longo dos primeiros anos escolares. Por outro lado, de forma geral, esses resultados se relacionam com às teorias sobre o desenvolvimento da Consciência Fonológica e revelam o RACF como um bom instrumento para avaliar esse constructo (Bertelson et al., 1989; Bradley & Bryant, 1983; Cardoso-Martins & Frith, 1999; Gombert, 1992; 2003), ao mesmo tempo, indica evidências de validade de critério que sustentam as inferências de alguns autores (Mota et al., 2014; Suehiro & Santos, 2011; 2015b) que apontam o RACF como instrumento de rastreio.

A PCFO, apresentou distinção entre os anos escolares em todos os subtestes medidos, exceto em ‘Síntese Silábica’ e em ‘Transposição Fonêmica’. Ao lado disso, é importante destacar que, embora as crianças do terceiro ano tenham obtido os melhores resultados em todos os subtestes quando comparadas com as crianças do segundo e do primeiro ano, elas não se diferenciaram das crianças do segundo ano em ‘Síntese Fonêmica’, ‘Segmentação Silábica’, ‘Manipulação Silábica’ e ‘Transposição Silábica’.

Esses resultados vão de encontro com os achados no estudo de Capovilla et al. (2007), no qual apenas o subteste de ‘Segmentação Fonêmica’ não apresentou diferenças significativas entre os anos escolares e com os achados de Trevisam (2008) que destacou a falta de diferenças significativas entre os anos escolares para ‘Segmentação Silábica’ e ‘Síntese Silábica’. Já o trabalho de Suehiro (2008) apontou a ausência de diferenças significativas entre os anos escolares para ‘Síntese Silábica’ e ‘Segmentação Fonêmica’, tal

como o observado na presente pesquisa, na qual a ‘Segmentação Fonêmica’ foi “substituída” pela ‘Transposição Fonêmica’.

Capovilla et al. (2007) constataram, ainda, um aumento significativo do escore da PCFO com a progressão da escolaridade, salientando que, independente do ano escolar cursado pelas crianças, se por um lado, os escores em ‘Síntese Silábica’ e ‘Segmentação Silábica’ ficaram próximos ao teto, ou seja, quatro pontos, tal qual observado na presente pesquisa, por outro, os subtestes fonêmicos apresentaram escores bastante baixos, sendo o maior para ‘Síntese Fonêmica’ e o menor para ‘Transposição Fonêmica’. Os escores mais baixos verificados no presente estudo foram em ‘Transposição Fonêmica’, ‘Segmentação Fonêmica’ e ‘Síntese Fonêmica’, respectivamente nos três anos escolares. O estudo de Suehiro (2008) encontrou resultados parecidos, apresentando escores próximos ao teto para ‘Síntese Silábica’, ‘Segmentação Silábica’ e ‘Aliteração’ e escores baixos em ‘Transposição Fonêmica’, ‘Segmentação Fonêmica’ e ‘Síntese Fonêmica’.

Assim, seguindo as análises feitas por Suehiro (2008) sobre os resultados apresentados no estudo de Capovilla et al. (2007), os achados do presente estudo também abrem uma possibilidade de questionar a validade de critério da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral para a avaliação dessas habilidades de Consciência Fonológica nessa etapa escolar, uma vez que os escores de alguns subtestes do nosso estudo ficaram próximos ao teto (‘Síntese Silábica’ e ‘Segmentação Silábica’) e logo, muito fáceis para as crianças, enquanto os escores de outros subtestes (‘Transposição Fonêmica’, ‘Segmentação Fonêmica’ e ‘Síntese Fonêmica’) foram bastante baixos e de grande dificuldades para todos os anos escolares avaliados, dificultando a diferenciação entre os anos escolares. Tendo em vista que esse instrumento é composto por 10 subtestes, percebemos que metade do instrumento ou é muito fácil ou muito difícil, o que não é adequado para um bom teste de avaliação da Consciência Fonológica.

No caso do CONFIAS os resultados encontrados mostram uma sensibilidade do instrumento no avanço da escolaridade em todos os subtestes avaliados, com exceção de ‘S1 – Síntese Silábica’. Ao mesmo tempo, verificou-se que o aspecto desenvolvimental identificado para as demais medidas não foi evidenciado em relação à ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’ e ‘F6- Segmentação Fonêmica’, nos quais as crianças do segundo ano apresentaram desempenho inferior às do primeiro ano.

O trabalho de Moojen & Santos (2001) que teve como objetivos caracterizar a Consciência Fonológica, estabelecer critérios para a elaboração de um instrumento de avaliação metafonológica, o CONFIAS, e apresentar a primeira versão e os resultados desse instrumento apontou que comparando o desempenho das crianças de Educação Infantil com as da primeira série (atual segundo ano) do Ensino Fundamental com suas hipóteses de escrita, não foram encontradas diferenças significativas entre elas. Esses resultados contradizem os achados da presente pesquisa. Já o estudo de Gindri, Keske-Soares & Mota (2007) que verificou a relação entre a memória de trabalho, a Consciência Fonológica e a hipótese de escrita de alunos da Educação Infantil ao segundo ano do Ensino Fundamental constatou que as médias dos aspectos avaliados de Consciência Fonológica foi maior para as crianças que cursavam o segundo ano do que para as crianças que cursavam o primeiro ano e a Educação Infantil. Pospichil (2016) encontrou resultados parecidos. Esses achados confirmam o aspecto desenvolvimental destacado pelo presente estudo, tendo em vista que esse aspecto se relaciona com o desenvolvimento da leitura.

Moojen & Santos (2001) e Moojen et al. (2003) destacam que há uma evolução nas médias do CONFIAS quando consideradas as hipóteses de escrita das crianças, deixando de lado a variável ano escolar. Quanto aos subtestes, Moojen et al. (2003) afirmam que as crianças classificadas em pré-silábicas tiveram melhor desempenho que as crianças silábicas nos subtestes ‘S1 – Síntese Silábica’, ‘S2 - Segmentação Silábica’, ‘S4 - Identificação de Rima’ e ‘F6 - Segmentação Fonêmica’. Esses achados corroboram em partes com os resultados do presente estudo, tendo em vista que ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’, subteste em que houve diferença entre os anos escolares, no qual as crianças de primeiro ano apresentaram melhor desempenho que as crianças de segundo ano, não foi destacado no trabalho de Moojen et al. (2003).

Essas autoras (Moojen & Santos, 2001; Moojen et al., 2003) ainda sugerem que independente da hipótese de escrita em que as crianças estão inseridas, habilidades como ‘S1 – Síntese Silábica’, ‘S3 - Identificação de Sílabas Iniciais’ e ‘F1 – Produção de palavra que inicia com som dado’ atingem o teto ou chegam próximo dele, enquanto que habilidades como ‘F7 - Transposição Fonêmica’ e ‘F6 – Segmentação Fonêmica’ as crianças não pontuaram ou tem pontuações muito baixas, confirmando em partes os achados do presente estudo, no qual as menores pontuações foram em ‘F6 - Segmentação Fonêmica’, ‘S7 - Produção de Rima’ e ‘F5 - Síntese Fonêmica’ e as pontuações próximas ao teto foram em ‘S1

– Síntese Silábica’, ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’ e ‘S2 – Segmentação Silábica’.

Do mesmo modo como aconteceu com a PCFO, os achados no presente estudo e nos estudos de Moojen & Santos (2001) e Moojen et al. (2003) referentes ao CONFIAS abrem precedentes para questionar sua validade, tendo em vista que foi observado resultados melhores (com escores altos) por parte de todos os avaliados em alguns subtestes (‘S1 – Síntese Silábica’, ‘S5 – Produção de palavra com sílaba dada’ e ‘S2 – Segmentação Silábica’) e, portanto, muito fáceis, e piores resultados e grande dificuldade (com baixos escores) em outros subtestes (‘F7 - Transposição Fonêmica’ e F6 – Segmentação Fonêmica) para todas as crianças avaliadas.

Podemos observar que tanto na PCFO, quanto no CONFIAS, o fato de algumas habilidades chegarem ao teto e outras apresentarem pontuações muito baixas dificulta a discriminação das habilidades apresentadas pelas crianças nos anos escolares analisados, tendo em vista que os instrumentos se propõem a analisar desde crianças da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

Em que medida os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica se correlacionam com o Subteste de Leitura?

Os resultados da análise realizada no presente estudo comprovaram uma relação estreita, entre a Consciência Fonológica e a leitura, tendo em vista que se obteve índices de correlação entre todos os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e o TDE – Subteste de Leitura, que podem ser considerados como de adequados a excelentes segundo os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000). Essa forte correlação entre instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e testes que avaliam a leitura também apareceu nos trabalhos de Guaresi, Oliveira, Oliveira & Teixeira (2017), Melo (2006), Melo & Correa (2013), Pazeto, León & Seabra (2017), Pestun (2005), Suehiro (2008) e Zuanetti, Schneck & Manfredi (2008), mostrando que o desempenho nos instrumentos de Consciência Fonológica é preditor do sucesso infantil na aprendizagem da leitura (Paulino, 2009) e que ao mesmo tempo é consequência deste aprendizado (Roazzi et al., 2015).

Ademais, podemos apontar que o teste de Consciência Fonológica que possui melhor correlação com o Subteste de Leitura é a PCFO. Uma explicação possível para essa correlação é o fato de que a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) foi o

instrumento que apresentou o maior índice de dificuldade para as crianças, pois não obedece um *continuum* de dificuldades, e para poder ter êxito nesse instrumento a criança precisa ter níveis de Consciência Fonológica adiantados e conseqüentemente níveis de leitura ampliados, ou seja, a PCFO talvez não seja adequado para um processo de avaliação onde é necessário rastrear as dificuldades das crianças, e em outros contextos de avaliação ele pode ser usado para confirmar quem são os bons leitores

Em que medida os subtestes dos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e o subteste de leitura se correlacionam?

No RACF, as correlações ‘Som Inicial’, ‘Som Medial’, respectivamente, e o TDE – Leitura foram moderadas. Já as correlações entre o ‘Som Final’ e o TDE – Leitura foram consideradas de intensidade fraca. Os subtestes da PCFO que obtiveram os maiores índices de correlação com o TDE - Leitura foram ‘Manipulação Fonêmica’, ‘Transposição Silábica’, ‘Manipulação Silábica’ e ‘Síntese Fonêmica’, respectivamente. Em relação à correlação entre os subtestes do CONFIAS e o TDE – Leitura, os resultados apontaram que as maiores correlações ‘S8 – Exclusão Silábica’, ‘F4 – Exclusão Fonêmica’, ‘F7 – Transposição Fonêmica’ e ‘F2- Identificação de Fonema Inicial’.

De forma geral, percebemos que os subtestes que envolviam fonemas foram os que alcançaram os maiores índices de correlação com a leitura. Esses achados são confirmados pela literatura que aponta que as tarefas de Consciência Fonológica consideradas mais analíticas, àquelas com maior índice de dificuldade, são as que melhor se correlacionaram com a habilidade de leitura e de escrita de crianças (Morais, 1996; Mousinho & Correa, 2009) e adultos (Melo, 2006). Além disso, na Consciência Fonológica, a consciência fonêmica que pode ser definida como habilidade que envolve tarefas de síntese, segmentação, manipulação e transposição fonêmica, se desenvolve no decorrer da aprendizagem da leitura e da escrita e também auxilia na alfabetização, sendo um elo de reciprocidade (Capovilla & Capovilla (2000), Freitas, 2003; Morais J, Kolinsky, Alegria & Scliar-Cabral, 1998; Zuanetti, Schneck & Manfredi, 2008).

Nesse sentido, algumas correlações merecem destaque por saírem desse grupo. A primeira correlação diz respeito as tarefas silábicas – Transposição e Manipulação Silábica da PCFO - que aparecerem melhores relacionadas com a leitura do que a tarefa de Segmentação Fonêmica, apesar de essa ter apresentado mais dificuldades por parte das crianças avaliadas

que aquelas. Demont (1997) que investigou a relação entre seis diferentes componentes da Consciência Fonológica e leitura em um estudo longitudinal, com crianças francesas, também encontrou resultados semelhantes, já que em seu estudo subtestes de manipulação foram os que apresentaram correlações mais fortes com a leitura. Outra justificativa para esse resultado é que tarefas de manipulação e transposição têm embutido em si uma representação grafofonêmica, ou seja, de leitura e escrita e não puramente a Consciência Fonológica, e de acordo com o *continuum*, segmentar é mais fácil que manipular e transpor, por isso a correlação aqui apresentada (Godoy, 2003).

No CONFIAS o subteste que apresenta maior correlação com a leitura é ‘S8 – Exclusão Silábica’, o que nos causa “estranheza”, já que o esperado é que fosse ‘F7 - Transposição Fonêmica’, tendo em vista que as autoras Moojen et al (2003) consideram esse subteste o mais complexo e o que mais necessita de desenvolvimento na leitura para ser realizado. Houve “estranheza” também na correlação do subteste de leitura com um subteste do RACF, o subteste ‘Som Inicial’. Essa habilidade – Som Inicial - foi a que melhor se correlacionou com o teste de leitura. Nosso estranhamento ocorre porque ele foi o subteste que apresentou melhores resultados entre as crianças e esperava-se uma melhor correlação entre a leitura e o subteste de maior dificuldade para as crianças.

Em que medida os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica são convergentes entre si?

Verificamos que a correlação entre os totais dos três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica empregados indicaram um índice excelente de acordo com os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000). Além disso, podemos destacar que os instrumentos que apresentaram maior correlação positiva foram a PCFO versus o CONFIAS.

Quanto à relação entre os subtestes de cada instrumento, podemos dizer de forma geral que há uma correlação positiva e moderada entre os subtestes dos três instrumentos (Dancey & Reidy, 2006). Nesse sentido, podemos destacar que os subtestes que melhor se correlacionaram entre o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral foram ‘Som Medial e Transposição Silábica’; ‘Som medial e Manipulação Fonêmica’; ‘Som Inicial e Transposição Silábica’, respectivamente. Apesar de não ter sido encontrado um correspondente direto para o ‘Som do meio’ do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) na Prova de Consciência

Fonológica por Produção Oral (PCFO), já que esse instrumento não avalia ‘Som Medial’, os índices de correlação encontrados entre o ‘Som do meio’ do RACF e os subtestes de ‘Manipulação Fonêmica’ e ‘Transposição Silábica’ da PCFO, parecem indicar que há algo em comum em se dizer qual palavra apresenta o mesmo ‘Som do meio’ que a palavra modelo e falar a palavra ao contrário, invertendo suas sílabas, assim como adicionar e subtrair fonemas dizendo qual a palavra resultante.

Suehiro & Santos (2015b) encontraram resultados parcialmente parecidos ao analisarem a validade convergente entre o RACF e a PCFO, sendo que o ‘Som do meio’ do RACF se correlacionou mais significativamente com os subtestes de ‘Síntese Fonêmica’, ‘Manipulação Fonêmica’ e ‘Transposição Fonêmica’ da PCFO. Ainda assim, esses resultados apontam que identificar o ‘Som do meio’ das palavras abrange habilidades mais refinadas do que as necessárias para a percepção do ‘Som inicial e final’ (Suehiro & Santos, 2015b), do mesmo modo que as habilidades de manipulação e transposição exigem mais maturidade cognitiva e mais desenvolvimento da habilidade de leitura por parte das crianças, conforme afirmado por vários estudiosos da área (Capovilla et al., 2007; Cunha & Capellini, 2011; Godoy, 2003; Paula, Mota & Keske-Soares, 2005; Soares, Jacinto & Carnio, 2012), apesar de as crianças no presente estudo terem apresentado mais dificuldades no ‘Som Final’ do RACF do que no ‘Som do Meio’.

Destacando as correlações entre os subtestes do RACF e os subtestes do CONFIAS, podemos apontar que os subtestes que melhor se correlacionaram foram ‘F4 – Exclusão Fonêmica’ *versus* ‘RACF – Som Inicial’ e ‘Som Final’; ‘S7 – Produção de Rima’ *versus* ‘RACF Som Final’; ‘S8 – Exclusão Silábica’ *versus* ‘RACF – Som Inicial’ e ‘Som Final’. Esses resultados apontam que, embora os itens F4, S7 e S8 do CONFIAS sejam mais difíceis que os itens de Identificação de Som Inicial e Final do RACF, eles se correlacionam porque avaliam o mesmo constructo, que no caso é a Consciência Fonológica (Suehiro, 2008; Suehiro & Santos, 2015b).

Quanto às correlações entre os subtestes da PCFO e do CONFIAS, podemos destacar que os subtestes que tiveram correlações mais altas foram ‘S8 – Exclusão Silábica’ *versus* ‘Manipulação Silábica’ e ‘Manipulação Fonêmica’; ‘F4–Exclusão Fonêmica’ *versus* ‘Manipulação Fonêmica’; ‘F6 – Segmentação Fonêmica’ *versus* ‘Síntese Fonêmica’ e ‘Segmentação Fonêmica’. Os achados aqui destacados indicam que os subtestes de maior dificuldade nos instrumentos são os que melhor se correlacionam, tendo em vista que excluir

uma sílaba de uma palavra para formar outra palavra; excluir um som de uma palavra para formar uma nova palavra; e separar uma palavra em sons exigem tanta maturidade cognitiva e habilidades mais refinada por parte das crianças quanto formar palavras novas por meio da adição e subtração de uma sílaba ou um fonema; unir fonemas dizendo qual palavra resulta da união dos mesmos; e separar os fonemas de uma palavra (Capovilla et al., 2007; Godoy, 2003; Bernardino Júnior et al., 2006; Nascimento, 2006).

Portanto, tendo em vista a correlação entre os subtestes dos três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica empregados e seus totais, podemos dizer que os três instrumentos são convergentes entre si, ou seja, os três avaliam partes comuns do mesmo construto.

As crianças que apresentaram melhores resultados nos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica também apresentaram melhores resultados no teste de Leitura?

Sim. Os resultados apontaram que houve diferenças significativas entre as crianças que obtiveram melhor e pior desempenho tanto nos testes de avaliação da Consciência Fonológica, quanto no teste de Leitura, independente do ano escolar focalizado, com exceção do RACF no terceiro ano, no qual o TDE Leitura não atingiu a pontuação mínima exigida para a comparação. Além disso, foi visto que independente do ano escolar e do teste de avaliação da Consciência Fonológica, as crianças com desempenho superior no RACF, na PCFO e no CONFIAS, também obtiveram pontuações médias superiores no TDE Subteste de Leitura. Esses resultados confirmam que esses instrumentos possuem validade de critério por grupos contrastantes ou extremos, convergindo com os achados de Mota et al. (2014) e Suehiro (2008) e Suehiro e Santos (2015).

Mota et al. (2014) investigaram a validade do RACF e compararam os escores obtidos em sua avaliação com os escores do TDE Leitura, e observaram que as crianças com nível superior de leitura também apresentaram escores altos no RACF. Já os achados de Suehiro (2008) e Suehiro e Santos (2015b), embora tenham utilizado o Cloze, um teste que avalia a compreensão de leitura como medida da leitura, também encontraram que as crianças dos grupos extremos que apresentaram melhor resultado no RACF e na PCFO também apresentaram melhores resultados no Cloze.

É importante destacar que esses resultados também são compatíveis com a hipótese de causalidade recíproca entre o desenvolvimento da Consciência Fonológica e o aprendizado da leitura (Capovilla & Capovilla, 2000, Morais J, Kolinsky, Alegria & Scliar-Cabral, 1998;

Mousinho & Correa, 2011; Roazzi & Dowker, 1989) e mostram a importância de uma avaliação com instrumentos válidos e bem construídos para que possamos identificar as dificuldades das crianças nessas habilidades e elaborarmos intervenções direcionadas a essas dificuldades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo central buscar evidências de validade de critério e validade convergente entre três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, quais sejam, o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e o Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Ao lado disso, procurou-se destacar os instrumentos em que as crianças apresentaram melhores e piores resultados; identificar eventuais diferenças entre as crianças avaliadas no que se refere ao sexo, ano escolar e idade; verificar a intensidade da correlação entre o TDE - Subteste de Leitura, os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e seus subtestes; e verificar se as crianças que apresentaram bom desempenho nos testes de avaliação da Consciência Fonológica também tiveram bom desempenho no teste de leitura.

Embora a Consciência Fonológica seja apontada em diversas pesquisas como uma das habilidades precursoras para a aquisição da leitura e da escrita, e uma avaliação bem sucedida dessa habilidade possa indicar aos professores e aos profissionais da área eventuais dificuldades dos escolares nesse aprendizado, constata-se que o Brasil carece de uma reflexão sobre os instrumentos que já existem, sobretudo, de trabalhos que apresentem evidências de validade e índices de convergência entre os instrumentos.

A revisão da literatura nos mostrou que há estudos que indicam evidências de validade entre o RACF e a PCFO, entretanto essas análises não contemplam o CONFIAS. Daí a relevância do presente estudo, pois adicionamos novas análises de validade de critério as análises já existentes sobre os dois instrumentos - RACF e PCFO e acrescentamos as análises de validade de critério sobre o CONFIAS. Além disso, verificamos se há validade convergente entre os 3 instrumentos - RACF, PCFO e CONFIAS.

Concluimos que há validade de critério concorrente nos três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica tanto usando o ano escolar como variável externa, quanto usando os grupos extremos nos instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica comparando-os com o teste de leitura.

Na análise da validade de critério concorrente utilizando a variável ano escolar, como variável externa, percebemos que alguns subtestes dos três instrumentos agruparam alguns

anos escolares, como o primeiro ano com o segundo ano e o segundo ano com o terceiro ano, porém, no RACF, quando nos atemos às médias dos anos escolares, percebemos uma diferença qualitativa entre eles. Já na PCFO e no CONFIAS, além de haver agrupamentos entre os anos escolares, há subtestes que apresentam pontuações muito baixas e outras que as pontuações chegam ao teto, independente do ano escolar focalizado. O fato de algumas habilidades chegarem ao teto e outras apresentarem pontuações muito baixas dificulta a discriminação das habilidades apresentadas pelas crianças nos anos escolares analisados, tendo em vista que os instrumentos se propõem a analisar desde crianças da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

Já na análise de validade de critério por grupos extremos, percebemos que as crianças que apresentaram melhor resultado nos testes e avaliação da Consciência Fonológica foram as mesmas que atingiram melhor resultado no teste de leitura, confirmando também a causalidade recíproca entre o desenvolvimento da Consciência Fonológica e o aprendizado da leitura tão discutida na literatura da área.

Quanto à validade convergente, também concluímos que os três instrumentos – RACF, PCFO e CONFIAS possuem convergência entre si e que os instrumentos que melhor se correlacionam são o CONFIAS e a PCFO, indicando que os três instrumentos avaliam partes comuns do mesmo construto.

Outro achado que merece nosso destaque é sobre o desempenho que as crianças apresentaram nos instrumentos e as características dos instrumentos que puderam levar a esses achados. O instrumento em que as crianças apresentaram melhores resultados foi o RACF, o que as crianças apresentaram resultados medianos foi o CONFIAS e o instrumento em que as crianças apresentaram pior desempenho foi a PCFO.

O RACF tem sido considerado um instrumento de rastreio para uma avaliação inicial da Consciência Fonológica, tendo em vista que o mesmo avalia apenas alguns componentes ou habilidades constituintes da Consciência Fonológica, como a ‘identificação do som inicial’ ou ‘aliteração’, ‘identificação do som final’ ou ‘rima’ e identificação som medial das palavras. Vários estudos apontam que as habilidades para detectar ‘rima’ e ‘aliteração’ são preditoras do progresso na aquisição da leitura e escrita, mas, também, são habilidades que a criança apresenta mesmo antes de ser exposta ao ensino formal da linguagem através de sua inserção na escola. Dessa forma, convergimos com outros estudos que dizem que, se a criança for avaliada com base no Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e apresentar

dificuldades nessas habilidades que podem ser consideradas como rudimentares, podemos indicar que ela pode apresentar alguma dificuldade em relação à aprendizagem da leitura e escrita.

No CONFIAS o *continuum* sugerido por Stanovich (1992) é seguido e nele podemos observar apoio visual para alguns itens e uma boa escolha de vocabulário de forma geral, o que diminui a sobrecarga de memória de trabalho das crianças. Quanto a PCFO, é tido como o instrumento de Consciência Fonológica mais difícil dentre os avaliados por não respeitar esse *continuum*.

Concluimos que fatores como sexo, ano escolar e idade, são importantes de serem estudados em investigações que associam a Consciência Fonológica à aquisição da leitura, já que esses fatores estão envolvidos no processo de desenvolvimento da Consciência Fonológica e conseqüentemente na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. No fator sexo, por exemplo, tendo em vista que os dados do nosso estudo indicam que as meninas apresentam melhor desempenho que os meninos, e esse resultado reflete dados do nosso sistema educacional brasileiro no qual indivíduos do sexo feminino apresentam maior escolaridade que indivíduos do sexo masculino, é importante investigar se em outros países essas diferenças também são encontradas. Quanto aos fatores idade e ano escolar, o total de todos os instrumentos dividiram as crianças em razão do ano escolar e da idade, mostrando que, como o esperado, as crianças com menos tempo de escolarização, menos idade e conseqüentemente, com menos conhecimento sobre leitura apresentam menor desempenho em comparação com crianças com mais anos de escolarização. É importante verificar se os estudos que avaliam idade e ano escolar relacionados com a Consciência Fonológica, também avaliam a leitura, tendo em vista que o período de alfabetização no sistema educacional brasileiro contempla os três primeiros anos da educação básica, e que, portanto, a criança pode avançar até o 3º ano do Ensino Fundamental sem estar alfabetizada, fator que pode levar a um desempenho inferior nas tarefas de Consciência Fonológica. O mesmo serve para a idade cronológica das crianças.

A correlação existente entre os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e o teste de leitura, também é um achado importante, já que os resultados comprovaram uma relação estreita, entre a Consciência Fonológica e a leitura, tendo em vista que se obteve índices de correlação entre todos os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica e o TDE – Subteste de Leitura, que podem ser considerados como de adequados a excelentes

segundo os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000), tendo o TDE Leitura e a PCFO as melhores correlações. Na correlação entre os subtestes de avaliação da Consciência Fonológica e o teste de leitura concluímos que os subtestes que envolviam fonemas foram os que alcançaram os maiores índices de correlação com a leitura.

Os resultados aqui obtidos confirmam que os testes de Consciência Fonológica aqui focalizados, por serem os instrumentos mais utilizados nos últimos anos, podem ser considerados como instrumentos úteis e válidos para a avaliação da Consciência Fonológica. No entanto, o RACF é mais apropriado para ser usado em avaliações que exigem rastreamento, uma avaliação mais precoce e mais rápida, assim como o CONFIAS que embora seja mais complexo que o RACF, também rastreia as dificuldades das crianças, apresentando mais dados que o RACF, pois avalia habilidades silábica e habilidades fonêmicas.

Já a PCFO, embora seja indicada para a avaliação de crianças pré-escolares, a partir dos 3 anos de idade, ela não é adequada para crianças que ainda não desenvolveram a leitura e a escrita, pois é muito difícil, independentemente da idade e do ano escolar. Como esse instrumento se correlaciona com a leitura, talvez ele seja uma boa medida para a confirmação do que é um bom leitor.

Ainda, é importante destacar que esses instrumentos não devem ser usados como uma medida única, mas sim em uma bateria de instrumentos que avaliem outros aspectos importantes para a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização.

Nesse sentido, uma das limitações do nosso estudo foi não ter utilizado uma medida de escrita, que daria possibilidade de se fazer outras correlações com os instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, visando a validade de critério. Outra limitação, foi o local da pesquisa, que foi realizada em apenas uma escola municipal, sendo necessária a aplicação desses instrumentos em uma amostra maior, que incluía crianças de escolas públicas e privadas.

Vale destacar, que, embora este estudo tenha identificado novas evidências de validade para o RACF, para a PCFO e para o CONFIAS, é necessário que sejam realizados outros estudos que sanem nossas limitações e que pesquisem outras fontes de validade, de forma a propiciar mais informações sobre suas características psicométricas, especialmente incluindo evidências de validade de critério e de validade experimental. Ao lado disso, é importante que se explorem os dados de outras formas, tais como, análise fatorial, análises

de regressão e correlações parciais entre os instrumentos ao longo dos anos escolares e sejam feitos estudos longitudinais que confirmem que o RACF é um bom instrumento de rastreio, assim como o CONFIAS.

Por fim, concluímos que os resultados do presente estudo parecem ter implicações teóricas e práticas.

No plano teórico, os achados evidenciaram que a Consciência Fonológica é uma habilidade importante para a aquisição da leitura e que essas habilidades têm fortes correlações, contribuindo para as diversas pesquisas teóricas sobre o tema. Além disso, foi visto que o *continuum* de dificuldades deve ser respeitado, pois o mesmo influencia na forma como essas habilidades são mensuradas e em seus resultados, e que estudos sobre a validade dos instrumentos são importantes, tendo em vista que as evidências de validade propostas no presente estudo foram confirmadas

No plano das práticas, os achados podem contribuir com indicações que possam ser usadas para o aprimoramento dos instrumentos e procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica e, mais especificamente, na avaliação da Consciência Fonológica. Além de oferecer aos professores e aos profissionais da área sugestões de instrumentos válidos que possam servir para identificar dificuldades que podem ser resolvidas na própria situação de sala de aula, e um instrumento de rastreio – o RACF, que serve para uma avaliação mais rápida - diminuindo assim, quem sabe, o número de encaminhamentos feitos para os dispositivos de saúde que atendem a queixa escolar.

Após as considerações apresentadas, firma-se uma necessidade e desejo de continuidade às investigações sobre as evidências de validade de instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica, visto a importância dessa habilidade para a aquisição da leitura e da escrita, sua estreita relação, e a importância de se avaliar essa habilidade com instrumentos que medem o que se propõem a medir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alégria, J., Leybaert, J., & Mousty, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: J. Grégoire & B. Piérart, *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. (pp.105-124), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alves, U. (2009) O que é Consciência Fonológica. In: Lamprecht, R. R.(Org.) *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2ª Ed, Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Alves, U. (2012) O que é Consciência Fonológica. In: Lamprecht, R. R.(Org.) *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2ª Ed, (pp. 29-40), Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Alves, L. M., Pinheiro, A. M., Reis, C., & Capellini, S. A. (2009). Medidas objetivas de fluência de leitura e o processo de compreensão. In: T. Barbosa, C. Rodrigues, C.Mello, S. Capellini & L. Alves. (Orgs.), *Temas em Dislexia*, (pp. 89-102), São Paulo: Artes Médicas.
- Alves, G.A.S., Souza, M.S., & Baptista, M.N. (2011). Validade e precisão de testes psicológicos. In: *Avaliação Psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais*. Ambiel, R.A.M et.al, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alves, V. M. C., Oliveira, L. F., & Domingues, S. Consciência Fonológica como suporte no letramento. (2016). *Anais VI SIMPAC 6(1) - Viçosa-MG*, 231-238.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Antoniazzi, M. I. B., Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2005). *A relação entre a alfabetização e a Consciência Fonológica*. Em VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Curitiba-PR.
- Antunes, L. G., Freire, T., & Crenitt, P. A. P. (2015). Programa de remediação fonológica em escolares com sinais de risco para dificuldades de aprendizagem. *Distúrbios Comun*, São Paulo, 27(2), 225-236.
- Aulete, C.(2004) *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Editora: Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- Ayres, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24(37), 71-85.
- Bandini, H. H. M., & De Rose, T. M. S.(2005). Programa de treinamento de Consciência Fonológica aplicado em salas de pré-escolas. *Fono Atual*, 8(31), 31-40.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R.(2003). Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*,16(3), 491-502.
- Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of*

Educational Psychology, 86, 244-255.

Bernardino Júnior, J. A., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. M. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de Consciência Fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12,(3), 423-450.

Bertelson, P., Gelder, B., Tfouni, L., & Morais, J. (1989). Metaphonological abilities of adults illiterates: new evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 239-250.

Bertoncini, J., & Mehler, J. (1981) Syllables as units in infant speech perception. *Infant Behavior & Development*, 4(3), 247-260.

Blanco-Dutra, A., Rigati-Scherer, A., & Brisolará, L. (2009). Consciência Fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua*. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPURS.

Blanco-Dutra, A. (2009). Instrumentos de avaliação de Consciência Fonológica. In: Lamprecht, R. R. *Consciência dos sons da língua*: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 1ª Ed, Porto Alegre: EDIPUCRS.

Blanco-Dutra, A. (2012). Instrumentos de avaliação de Consciência Fonológica. In: Lamprecht, R. R. *Consciência dos sons da língua*: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª Ed., (pp. 43 – 55), Porto Alegre: EDIPUCRS.

Bradley, L., & Bryant, P. E (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 419-421.

Bryant, P. E., & Bradley, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74.

Bryant, P. E & Bradley, L.(1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child language*, 16(2), 407-428.

Byrne, B. (1995). Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: Por que fazê-lo e qual o seu efeito? Em C. Cardoso-Martins (Org.), *Consciência Fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Camilo, C. S. L., & Mota, M. M. P. E. (2013). Prática Pedagógica e o Desenvolvimento da Consciência Fonológica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, 13 (2), 447-459.

Campos, A. M. G., Pinheiro, L. R., & Guimarães, S. R. K.(2012). A Consciência Fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento. *Rev. Psicopedagogia*, 29, (89), 194-207.

- Capellini, S. A., & Ciasca, S. M. (2000). Avaliação da Consciência Fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas Desenvolv*, 8(48), 17-23.
- Capellini, S.A., Padula, N. A. M. R., & Ciasca, S. M. (2004). Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. *Pró-Fono*, São Paulo - SP, 16(3), 261-274.
- Capellini, S. A., Smythe, I., & Silva, C. (2012). *Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas*. Marília, SP: Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão.
- Capovilla F.C., Colorni, E. M. R., Nico, A.M., Capovilla, A.S. (1995). Leitura em voz alta, tomada de ditado, manipulação fonêmica, e relações entre elas: efeito de características de palavras (frequência, regularidade, lexicalidade) e de nível de escolaridade. *(Anais) II Congresso Brasileiro de Neuropsicologia*, São Paulo.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (1997). Treino de Consciência Fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a 2a. série. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(2), 461-532.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (1998). Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(37), 14-20.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (1998a). Treino de Consciência Fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(40), 5-15.
- Capovilla, A. G. S. (1999). *Leitura, escrita e Consciência Fonológica: desenvolvimento intercorrelações e intervenções* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000) Efeitos do treino de Consciência Fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13(1), 7-24.
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (2001). Compreendendo o processamento do código alfabético: como entender os erros de leitura e escrita de crianças surdas. Em F. C. Capovilla; W. D. Raphael (Orgs.), *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume II: Sinais de M a Z ,2ª Ed. São Paulo: Edusp e Imprensa Oficial, 2, 1497-1516.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2002). Otimizando a aquisição da linguagem escrita: comparação entre os métodos fônico e global de alfabetização. *Cadernos de Psicopedagogia*, 2(3), 68-97.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. (4 edição). São Paulo, SP: Memnon.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no Ensino Fundamental: correlações com Consciência Fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47.

- Capovilla, F. C., Capovilla, A. G. S., & Suiter, I. (2004). Processamento Cognitivo em Crianças Com e Sem Dificuldades de Leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9(3), 449-458.
- Capovilla, A.G. S., Gütschow, C. R. D., & Capovilla, F.C. (2005). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.
- Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da Consciência Fonológica no Ensino Fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, 12(1), 55-64.
- Caravolas, M. (1993). Language-specific influences of phonology and orthography on emergent literacy. Em J. Altarriba (Ed.) *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology*, p. 177-205. The Netherlands: Elsevier Science Publishers.
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55,1-30.
- Cardoso-Martins, C. (1991). A Consciência Fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41- 49.
- Cardoso-Martins, C. (1995a). *Consciência Fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Cardoso-Martins, C. (1995b) Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, Hoboken, New Jersey, 30(1), 808–828.
- Cardoso-Martins, C. (1997). A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura em crianças normais e indivíduos com a síndrome de Down: um estudo correlacional. Tese para obtenção de título de professor titular. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cardoso-Martins, C., & Frith, U. (1999). Consciência Fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 209-224.
- Carvalho, W. (2003). *O desenvolvimento da Consciência Fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas*. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em letras e linguística da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia.
- Cielo, C. A. (2002). Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, SP, 14 (3), 301-312.
- Coimbra, M. (1997). A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. *Letras de Hoje*, 32 (4), 61-79.
- Correa, J. (1997). *Consciência Fonológica e alfabetização: Estudo longitudinal com crianças cariocas*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Correa, J., Meireles. S, E. S., & Maclean, M. (1999). Desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças de língua Portuguesa. Em *Resumos da XXIX Reunião Anual de Psicologia, 1999*, Ribeirão Preto: SBP: Legis Summa, p. 116.
- Correa, J. (2001). A Aquisição do sistema de escrita por crianças. Em J. Correa, A. G. Spinillo, & S. Leitão. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro, RJ: NAU: FAPERJ, 17 – 70.

- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psic.: Teor. e Pesq*, 20 (1), 69-75.
- Correa, J., & Mousinho, R. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: Mota, M. P. E. M; Spinilo, A. (Org.). *Compreensão de textos*. 1ªEd.São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 77-100, 2013.
- Costa, R. G. (2012). *Consciência Fonológica em Adultos da EJA* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2009). Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? *Revista Teias*, 10 (19), 21.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2011). Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 85-96.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2015). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Editora Figueirinhas, 4º edição.
- Cunningham, A. E. (1990). Implicit versus explicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 426-444.
- Cysne, K.(2012). *Intervenção em Consciência Fonológica em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita*. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações na Linguagem da Criança) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Dambrowski, A. B., Martins, C. L., Theodoro, J. L., & Gomes, E. (2008). Influência da Consciência Fonológica na Escrita de Pré-Escolares. *Rev CEFAC*, São Paulo, 10(2), 175-181.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). Análise de Correlação: o r de Pearson. Em C. P. Dancey, & J. Reidy (Orgs.), *Estatística sem Matemática para a Psicologia: usando SPSS para Windows* (pp. 178-218). Porto Alegre: Artmed.
- Defior, S. (1998). Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representations inconscientes a las conscientes. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (Ano XXXII), 5 - 27.
- Demont, E. (1997). Consciência Fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? Em J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos diagnósticos e suas implicações diagnósticas* (pp. 189- 202). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, N.M., Capovilla,A.G., & Montiel, J.M. (2014). Instrumentos de avaliação de componentes da leitura: investigação de seus parâmetros psicométricos. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 235-245.
- Fachel, J. M. G., & Camey, S. (2000) Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: Cunha, J. A et.al. *Psicodiagnóstico – V*. Porto Alegre: Artes Médicas, 158-170.

- Ferracini F.(2005). *Evidências de validade de instrumentos para avaliação de linguagem oral em pré- escolares* (Dissertação de mestrado). Itatiba: Universidade São Francisco.
- Ferreira, A.B.H. (2010). Míni Aurélio. O Dicionário da Língua Portuguesa. Positivo, Edição: 8ª.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ARTMED
- Freitas, G. C. M. (2004). Sobre a Consciência Fonológica. *Aquisição Fonológica do Português*: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, p. 179-92.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gathercole, S.; Baddeley, A. *Working Memory and Language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.
- Gibson, L. Y., Hogben, J. H., & Fletcher, J. (2006). Visual and auditory processing and component reading skills in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23(4), 621-642.
- Gindri, G., Keske-Soares, M., & Mota, H. B.(2007). Memória de trabalho, Consciência Fonológica e hipótese de escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), 19(3), 313-322.
- Godoy, D.M.A (2003). O papel da Consciência Fonológica no processo de alfabetização. *Pró-fono*. 15(3): 241 – 250.
- Godoy, D.M.A., Fortunato,N., & Paiano,A.(2014). Panorama da Última Década de Pesquisas com Testes de Consciência Fonológica. *Temas em Psicologia*, 22(2), 313-328.
- Gombert, J. E. (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de Psychologie* , 399, 92-99.
- Gombert J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- González, J. E. J., & Garcia, C. R. H. (1995). Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 193-201.
- Goswami, U & Bryant, P. (1997). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Psychology Press Ltd.
- Goswami, U. (1999). The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different ortographies. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*, 134-156. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Gough, P., Larson, K., & Yopp, H. (1996). A estrutura da Consciência Fonológica. In: Cardoso-Martins, C. *Consciência Fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Guaresi, R., Oliveira, J., Oliveira, E., & Teixeira, L. (2017). Consciência Fonológica e o vocabulário no aprendizado da Leitura e da escrita na alfabetização. *Rev Con Textos Ling*, 11(18):97-109.
- Guimarães, S. R. K. (2001). Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita: o papel da Consciência Fonológica e da consciência sintática. *Educar em Revista*, (18), 246.
- Guimarães, S. R. K. (2003). Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 033-045.
- Herrera, L., & Defior, S.(2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhé*, Santiago,14(2).
- IBGE (2016). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
- INEP. (2018). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: INEP.
- INEP. (2018a). *Avaliação Internacional*. Brasília, DF: INEP.
- Jenkins, R., & Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14(2), 26-39.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1994). Phonological awareness in learning literacy. *Intellectica*, 18, 155-181.
- Justino, M.I.S.V.(2010). Utilização de Abordagem Fônica para sanar Dificuldades de Alfabetização no Ciclo II do Ensino Fundamental. *Poésis Pedagógica*, 8(2), 92-108.
- Kim, Y.(2009).The foundation of literacy skills in Korean: the relationship between letter-name knowledge and phonological awareness and their relative contribution to literacy skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Amsterdam, 22(8), 907-931.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lieberman, I.Y. & Shankweiler, D. (1989) The alphabetic principle and learning to read. In: Shankweiler, D, Liberman IY. *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzze*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1-33.
- Lima, L. M. C. (2014). A importância da Consciência Fonológica na escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) - Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior Santa Maria.
- Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da Consciência Fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 241-243.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Maluf, M. R., & Barrera S. D. (1997). Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (10)1, 125-145.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- Martinelli, S. C. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, 53, 201-216.
- MEC. PNAIC (2012) - *A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética*. Brasília: MEC,SEB.
- MEC. PNAIC (2012a) – *Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEB.
- Melo, R. B., & Correa, J.(2013). Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita por Adultos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 460-479.
- Melo, R. B. (2006). *A relação entre Consciência Fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos*. 2006. 225f. Tese (Doutorado em Psicologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Melo, M. R. A., Roazzi, A., Minervino, C. A. S. M., & Nascimento, A. M.(2015). Quantos sons existem na palavra ler? Contribuições da pesquisa científica em Psicologia Cognitiva e análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Revista EDUCAmazônia*, 8(XIV), 1, 277-293.
- Mesquita, F.C. (2016). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita: A Importância das Atividades Linguístico-Cognitivas para o sucesso escolar (Trabalho de Conclusão de Curso)*. Graduação em Psicologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro.
- Moojen, S., & Santos, R. M. (2001). *Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa*. Letras de hoje, Porto Alegre, 36(3), 61-79.
- Moojen, S (Coord.) & cols. (2003). *Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação sequencial - CONFIAS*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-33.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Morais, A. M. P. (1997). *Distúrbios da Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica*, 7ª ed. São Paulo: EDICON.
- Morais, J.; Kolinsky, R.; Alégria, J.; Scliar-Cabral, L.(1998). Alphabetic literacy and psychological structure. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 61-79.
- Morais, A. G., & Leite, T. S.(2005). Como Promover o Desenvolvimento das Habilidades de Reflexão Fonológica dos Alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. E; LEAL,

- T. *Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p.71-88.
- Mota M. M. E. P., Mansur, L. S. F., Calzavara, A., Annibal, L., Lima, A. S, Costa, J Et Al. (2006). O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. *Revista Eletrônica do ICHL/UFJF*, pp.1-8.
- Mota, M. M. E. P. (2009), Introdução: desenvolvimento metalinguístico. In M. Mota (Ed.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 10-18.
- Mota, M.M.P.E., Santos, A.A. A., Guimarães, S. B & Conti, C. (2014). Evidências de validade do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 14(3), 933-948.
- Mota, M.M.P.E. (2015). Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 347-351.
- Mousinho, R., & Correa, J. (2009). Habilidades Linguístico-Cognitivas em Leitores e Não-Leitores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 21(2),113-8.
- Mousinho, R, Correa, J. (2011). O desenvolvimento do processamento fonológico e da leitura do 1o ao 4o ano do Ensino Fundamental: implicações para a intervenção precoce. Em: Mendonça, L., Mousinho, R, Capellini, S. (Orgs.) *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. (pp. 71-93). Rio De Janeiro: Ed. Wak.
- Nascimento, L. C. R. (2006). *Consciência Fonológica*. [On-line]. Disponível em: <http://www.fonoesaude.org/consfonologica.htm>.
- Noronha, A. P. P., Freitas, J. V., Baldo, C. R., Barbin, P. F., & Almeida, M. C. (2004). Conhecimento de estudantes a respeito de conceitos de avaliação psicológica. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 263-269.
- Novaes, C. B., Mishima, F., & Santos, P.L. (2013). Treinamento breve de Consciência Fonológica: impacto sobre a alfabetização. *Rev. Psicopedagogia*, 30(93): 189-200.
- Nunes, T. (1992). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura. Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez.
- Nunes, C., Frota, S., & Mousinho, R. (2009). Consciência Fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Rev CEFAC*, 11(2), 207-12.
- Nunes, C. H. S. S., & Primi, R (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. Em Conselho Federal de Psicologia - CFP (Org.), *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*. Brasília: CFP, 101-128.
- Olofsson, A., & Lundberg, I. (1985). Evaluation of long term effects of phonemic awareness training in kindergarten: illustrations of some methodological problems in evaluation research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.
- Ottati, F., Noronha, A.P.P., & Salviati, M. (2003). Testes psicológicos: qualidade de instrumentos de interesse profissional. *Interação*, 7(1).
- Paula, G. R., Mota, H. B., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em Consciência Fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(2), 175-184.

- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico – TEP*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pasquali, L. (2004). *Psicometria – Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petropolis: Vozes.
- Paulino, J. (2009). *Consciência Fonológica Implicações na Aprendizagem da Leitura*. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pedras, C. T. P. A., Geraldo, T., & Crenitte, P. A. P. (2006). Consciência Fonológica em crianças de escola pública e particular. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11(2), 65-69.
- Pazeto, T. C. B., León, C. B. R., & Seabra, A. G. (2017). Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Rev. Psicopedagogia*, 34(104),137-47.
- Pereira, Í. S. P. (2012). Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de caráter linguístico. *Revista de Educação PUC*, 17 (2), 217-228.
- Perfetti, C. A., & Marron, M. A. (1995). *Learning to read: Literacy acquisition by children and adults*. National Center on Adult Literacy. Technical Report TR95-07.
- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência Fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407- 412.
- Phillips, B., & Torgesen, J. (2006) Phonemic awareness and reading: Beyond the growth of initial reading accuracy. *Handbook of early literacy research* . Vol. 2, New York: Guilford, p. 101–113.
- Pinheiro, L., Correa, J., & Mousinho, R. (2012) A eficácia de estratégias de remediação fonoaudiológica na avaliação das dificuldades de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, 29(89): 215-25.
- Pospichil, R. C. (2016). *Crítérios de desempenho de três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica* (Dissertação) Mestrado em Distúrbios de Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS.
- Prieto, G. & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los testes utilizados em españa. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ramos, N.S.C. (2005). *Consciência Fonológica do Português do Brasil: Descrição e Análise de Cinco Testes*. Dissertação de Mestrado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Rego, T. C.(1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rego, L.L.B. (1999). Phonological awareness, syntactic awareness and learning to read and spell in Brazilian Portuguese. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 71-88). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Rigati-Scherer, A. P. (2008). *Consciência Fonológica e Explicitação do Princípio Alfabético: Importância para o ensino da língua escrita* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. PUC do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Rigati-Scherer, A.P (2009). Conversa Inicial. In: *Consciência dos sons da língua*. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre, EDIPURS.

Roazzi, A., & Dowker, A. (1989). Consciência Fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 31-55.

Roazzi, A., Peter, A., & Bryant, E (1991). *A Arte do Repente e as Habilidades Linguísticas*. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.72, n.172, p.291-317.

Roazzi, A. (1992). Metalinguistic awareness in Brazilian bards. Trabalho apresentado no 4o Congrès International - 'Association pour la Recherche Interculturelle' e XIo International Congress - 'International Association for Cross-Cultural Psychology' Université de Liège.

Roazzi, A. (1993). Como prever habilidades de leitura a partir do desenvolvimento da Consciência Fonológica: um estudo longitudinal em crianças de pré-escolar. Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT de Alfabetização. Alfabetização: Diferentes perspectivas Teórico- Metodológicas. Caxambú.

Roazzi, A., Dowker, A., & Bryant, P. (1993). Phonological abilities of Brazilian street poets. *Applied Psycholinguistic*, Cambridge, 14(4), 535-551.

Roazzi, A., Asfora, R., Queiroga, B., & Dias, M. G. B. B.(2010). Competência metalinguística antes da escolarização formal. *Educar em Revista*, Curitiba, 38, 43-56.

Roazzi, A., Roazzi, M.M., Justi, C.N.G., & Justi, F.R.R (2013). A relação entre a habilidade de leitura e a Consciência Fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro 13(2) 420-446.

Roazzi, A., Melo, M. R. A., Minervino, C. A. S. M., & Nascimento, A. M.(2015). Quantos sons existem na palavra ler? Contribuições da pesquisa científica em Psicologia Cognitiva e análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Revista EDUCAmazônia*, 8(XIV), 1, 277-293.

Rosal, A. G. C., Cordeiro, A.A.A., & Queiroga, B. A. M. (2013). Consciência Fonológica e o desenvolvimento do sistema fonológico em crianças de escolas públicas e particulares. *Rev. CEFAC*, 15(4), 837-846.

Rosal, A. G. C., Cordeiro, A. A. A., Silva, A. C. F., Silva, R. L., & Queiroga, B. A. M. (2016). Contribuições da Consciência Fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. *Rev. CEFAC*. 18(1), 74-85.

- Salgado, C., & Capellini, S. A. (2004). Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 179-188.
- Santos, M. T. M., & Pereira, L. D. (1996). Teste de Consciência Fonológica, In: PEREIRA, L. D., SCHCHAT, E. *Processamento Auditivo Central – manual de avaliação*. São Paulo: Ed. Lovise.
- Santos, A. A. A. (1996). A influência da Consciência Fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. C. Souza, & R. P. Brenelli (Orgs.), *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 213-247). Petrópolis: Vozes
- Santos, M. J., & Maluf, M. R. (2010). Consciência Fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, (38), 57-71.
- Santos, I. M. S., Melo, M. R. A., & Roazzi, A. (2016). Consciência Fonológica e alfabetização em crianças brasileiras: Como esta relação tem evoluído?. *Iniciação Científica CESUMAR* - . 18,(2), 211-221.
- Santos, A.A.A., & Lima, T.H. (2017). Análise de fator exploratória e confirmatória do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica, um teste de Consciência Fonológica. *Estud. PSICOL. (Campinas)*, 34(2), Campinas.
- Santos, A.A.A.; Ferraz, A.S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no Ensino Fundamental. *Psico*, Porto Alegre, 48(1), 21-30.
- Seabra, A. G., Dias, N. M., & Capovilla, F. C. (2013). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética*. Vol. 3. São Paulo: Editora Memnon.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295.
- Scliar-Cabral, L. (1999). Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. (Anais) VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, Rio de Janeiro.
- Scliar-Cabral, L. (2003). *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo, Contexto.
- Silva, A. C. C. (2003). *Até a descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 450p.
- Silva, D. A., & Mota, M.M. P.E. (2009). Déficits nas habilidades metalinguísticas em crianças com dificuldades na leitura. *Psicologia em Pesquisa*, UFJF. 3(02), 110-118.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Mouzaki, A. & Papanicolau, A. C. (2001). Agerelated changes in regional brain activation during phonological decoding and printed word recognition. *Developmental Neuropsychology*, 19, 191-210.
- Siqueira, A. C., & Aglio, D. D. D. (2010). Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (3), 407-415.
- Snowling, M. (1987). *Dyslexia: a cognitive development perspective*. Oxford: Blackwell.

- Snowling, M. J.(2004) *Dislexia*. São Paulo, SP: Livraria Santos Editora.
- Soares, A. J. C., Jacinto, L. A., Carnio, M. S.(2012). Memória operacional fonológica e Consciência Fonológica em escolares ao final do ciclo I do Ensino Fundamental. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*.17(4), 447-53.
- Spinillo, A. G., Mota, M.M.P.E., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 38,157-171.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221-234.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. R. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Suehiro, A. C. B. (2008). *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: instrumentos de avaliação* (Tese de doutorado). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.
- Suehiro, A.C.B., & Santos, A.A.A. (2011). Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF). *Acta Colombiana de Psicología*. 14 (1), 147-154.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2015a). Evidência de Validade Convergente entre Instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica. *Psico*, Porto Alegre, 46(4), 452-460.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2015b). Compreensão de leitura e Consciência Fonológica: evidências de validade de suas medidas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 32(2), 201-211.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- Trevisan, B.T (2008). Normatização de instrumentos de avaliação de linguagem oral em estudantes do ensino infantil ao fundamental. *Relatório de pesquisa*. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Tunmer, W.E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25 (2), 95-114.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos para a testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K., (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101 (2), 192-212.
- Weiszflog, W. (2005). *Michaelis - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Editora: Melhoramentos.
- Wimmer, H.,Landerl, K.,Linotner, R., & Hummer, P.(1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: more consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40 (3) 219 – 249.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 159-177.

Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

Zuanetti, P. A., Schneck, A. P.C., & Manfredi, A. K. S. (2008). Consciência Fonológica e desempenho escolar. *Rev CEFAC*, São Paulo, 10 (2), 168-17.

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre-esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Evidências de Validade entre três Instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica*, coordenada pela Mestranda Fernanda de Carvalho Mesquita e orientada pela Dr^a. Rosane Braga de Melo, professora do curso de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O objetivo geral:

O objetivo geral da pesquisa é buscar evidências de validade de critério e convergente entre três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica (RACF, PCFO e CONFIAS).

Você foi escolhido porque é o responsável legal de um aluno do CAIC Paulo Dacorso Filho.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a universidade ou com a Escola.

A participação das crianças consiste em responder três instrumentos de avaliação da Consciência Fonológica: o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF), a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO) e o CONFIAS e um Teste de Leitura.

A resposta a estes instrumentos não causa riscos conhecidos à saúde física ou mental das crianças e o tempo da aplicação do instrumento dura em torno de trinta minutos, sendo que esse período poderá ser modificado se você desejar. Sua participação não terá qualquer tipo de ressarcimento financeiro ou de lucro. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre essa participação e/ou sobre a pesquisa. Para isso, poderá utilizar os contatos da pesquisadora, explicitados ao final deste Termo, ou pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ, telefone: 26821201.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através de uma dissertação de mestrado e de artigos científicos, de maneira que não seja possível identificar nem você, nem as outras pessoas que participarão. Essa pesquisa envolve poucos riscos para as crianças.

Sua participação gerará benefícios para a pesquisa, auxiliando-nos no reconhecimento das qualidades e problemas dos Instrumentos de Avaliação da Consciência Fonológica.

Este termo é redigido em duas vias, *sendo uma para o pesquisador, outra para o participante.*

Fernanda de Carvalho Mesquita – Aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Celular: 21 – 965445378

Endereço: Br.465/Km.07. Seropédica. RJ.

E-mail: nanda.rural@gmail.com

Fernanda de Carvalho Mesquita

Rosane Braga de Melo – Professora Dra. do Curso de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Telefone de contato: 21- 26814864

Endereço: Br.465/Km.07. Seropédica. RJ.

e-mail: rosanebm@yahoo.com.br

Rosane B. Melo

DEPSI/UFRRJ

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, autorizo a realização da pesquisa com o menor _____, e declaro que fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares: