

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ÉRIKA COSTA DE SOUZA

***CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONEMA: DISCUTINDO OS
CONCEITOS E SEUS EMPRÉSTIMOS***

MACEIÓ-AL

2011

ÉRIKA COSTA DE SOUZA

***CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONEMA: DISCUTINDO OS
CONCEITOS E SEUS EMPRÉSTIMOS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria.

MACEIÓ-AL

2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S729c Souza, Érika Costa de.
Consciência fonológica e fonema : discutindo os conceitos e seus empréstimos / Érika Costa de Souza. – 2011.
112 f.

Orientadora: Núbia Rabelo Bakker Faria.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística : Estudos Literários) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. [105]-112.

1. Consciência fonológica. 2. Fonema. 3. Som. 4. Aquisição de escrita.
I. Título.

CDU: 801.4



TERMO DE APROVAÇÃO

ÉRIKA COSTA DE SOUZA

Título do trabalho: "CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONEMA: DISCUTINDO OS CONCEITOS E SEUS EMPRÉSTIMOS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

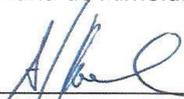


Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (FALE/UFAL)



Prof. Dr. Alcir Santos de Paula (PPGLL/UFAL)

Maceió, 26 de agosto de 2011.

Dedico a Deus, meu amor maior, sinal de infinita misericórdia em minha vida. Sem Ele nada poderia ter feito.

E aos meus pais e minha irmã, que sempre aceitaram, durante toda minha vida, minhas ausências nos momentos de estudo e dedicaram a mim um amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao Luis Fernando, pelo amor, pelas orações e pelos sacrifícios, que só eu e Deus sabemos, para a concretização deste trabalho.

À Profa. Dra. Núbia Faria, pela maravilhosa orientação, pelo apoio e acolhimento e por ter acreditado em mim, mesmo diante de tantas adversidades e embates teóricos.

À Profa. Dra. Heloísa Helena Mota Bandini, por ter me conduzido ao mundo da pesquisa científica e por ter orientado a pesquisa inicial que originou este trabalho.

A todos os meus familiares, que sempre torcem por mim em todos os meus sonhos.

À Profa. Dra. e colega Aline Cabral, pela enorme contribuição com a análise estatística dos dados da pesquisa que deram origem a este trabalho.

À Profa. Me. Liliane Britto, por ter me apresentado a Linguística e pelo incentivo à busca da orientação da Profa. Núbia.

Aos amigos do PPGLL, em especial Lucila Costa, pelo incentivo e apoio incondicional.

A todos os amigos que rezaram e torceram por mim para a concretização desta etapa.

RESUMO

Este trabalho tece considerações sobre questões conceituais no que diz respeito à noção de *consciência fonológica* como pré-requisito para a aquisição de escrita e aos conceitos de *fonema* e *som*. Apesar de diversas vezes serem utilizados pelas pesquisas nas áreas de estudo das patologias de linguagem, os termos *fonema* e *som* têm, constantemente, sido considerados como duas entidades iguais, o que implica consequências teóricas e metodológicas nos trabalhos destes campos de estudo. A apropriação desses termos provindos da Linguística nas pesquisas sobre *consciência fonológica* foi discutida nesta dissertação com base nos construtos teóricos da Linguística Estruturalista, principalmente aqueles elaborados pelos precursores da área da Fonologia, como Trubetzkoy e Jakobson, e pelo estruturalista americano Edward Sapir. Suas reflexões conceituais serviram de apoio para confrontar o “empréstimo” dos termos da Linguística bem como o compromisso teórico mantido pelas áreas das patologias de linguagem com seus conceitos originais. Este trabalho originou-se a partir das reflexões teóricas sobre os dados de um experimento realizado com crianças surdas e ouvintes, alunas de 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi avaliar a *consciência fonológica* com base em uma atividade de cópia de palavras e pseudopalavras monossílabas e trissílabas. Foram confrontados com apoio da Linguística os conceitos de partida que nortearam o estudo, o ponto de vista das teorizações sobre a *consciência fonológica* e a sua consideração como um pré-requisito para aquisição de escrita de uma língua alfabética.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Fonema. Som. Aquisição de escrita.

ABSTRACT

This paper reflects on the conceptual issues regarding the notion of *phonological awareness* as a prerequisite for the acquisition of written language and the concepts of *phoneme* and *sound*. Despite repeatedly being used by researchers in the areas of language pathology, the terms *phoneme* and *sound* have constantly been regarded as two equal entities, which implies in theoretical and methodological consequences in the research in these fields. The appropriation of these terms from Linguistics, in the *phonological awareness* researches was discussed in this dissertation based on the theoretical constructs of Structural Linguistics, especially those prepared by the precursors of the area of Phonology, as Trubetzkoy and Jakobson, and the American linguist Edward Sapir. Their reflections served as a conceptual support to confront the "appropriation" of the terms from Linguistics and the theoretical commitment maintained by the areas of language disorders with their original concepts. This work originated from theoretical reflections on the data from an experiment conducted with deaf and hearing children, students from 1st to 3rd grade of elementary school, whose aim was to evaluate the *phonological awareness* based on a copy activity of monosyllabic and trisyllabic words and pseudo-words. The initial concepts that guided the study, as well as the point of view of theories about *phonological awareness* and its assumption as a pre-requisite for the acquisition of an alphabetic written language, were confronted with the support of the Linguistics.

Keywords: Phonological awareness. Phoneme. Sound. Writing acquisition.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Descrição dos participantes do estudo quanto ao sexo, idade, nível de escolaridade e condição auditiva. 19
- Tabela 2: Média (M) do número de olhares e desvio padrão (DP) realizados para a cópia das palavras monossílabas (PM), pseudopalavras monossílabas (PSM), palavras trissílabas (PT) e pseudopalavras trissílabas (PST) pelos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos). 24
- Tabela 3: Comparação entre o número de olhares para a cópia dos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação à lexicalidade e ao comprimento dos itens (palavras monossílabas - PM, pseudopalavras monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas -PST). 24
- Tabela 4: Comparação entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação ao número de olhares para a cópia dos itens (palavras monossílabas - PM, pseudopalavras monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas - PST). 25
- Tabela 5: Média (M) do tempo de cópia (em segundos) e desvio padrão (DP) das palavras monossílabas (PM), pseudopalavras monossílabas (PSM), palavras trissílabas (PT) e pseudopalavras trissílabas (PST) pelos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos). 29
- Tabela 6: Comparação entre o tempo de cópia dos itens dos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação à lexicalidade e ao 29

comprimento dos itens (palavras monossílabas - PM, pseudopalavra monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas - PST).

Tabela 7: Comparação entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos 30 alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação ao tempo de cópia dos itens (palavras monossílabas (palavras monossílabas - PM, pseudopalavras monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas - PST).

Tabela 8: Média (M) e desvio padrão (DP) do número de segmentações 36 silábicas e não silábicas realizadas na cópia dos itens trissílabos pelos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: UM RETORNO À PESQUISA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS INICIAIS	15
2.1	Metodologia	18
2.1.1	Amostra	18
2.1.2	Materiais	19
2.1.3	Descrição da situação experimental	20
2.2	Resultados e Discussão	22
2.2.1	Efeito da lexicalidade e comprimento dos itens	23
2.2.2	Tipo de segmentação	34
3	DISCUTINDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	39
3.1	Consciência Fonológica: uma possível origem do termo e origem de sua <i>migração</i> do campo da Linguística	40
3.1.1	Metalinguagem enquanto função ou habilidade nos campos da Linguística e da Psicologia	43
3.1.2	<i>Consciência fonológica</i> e as áreas que estudam os distúrbios de linguagem: reflexões sobre a origem do termo	49
3.2	<i>Consciência Fonológica</i> e seus conceitos	53
3.3	<i>Consciência Fonológica</i> e sua relação com a leitura e a escrita	58
4	DISCUTINDO O CONCEITO DE FONEMA	67
4.1	O conceito de <i>fonema</i> no Círculo Linguístico de Praga	67
4.1.1	Nikolay Trubetzkoy - <i>A Fonologia atual</i>	68
4.1.2	Roman Jakobson – <i>Fonema e Fonologia: ensaios</i>	72
4.2	Edward Sapir – <i>A realidade psicológica dos fonemas</i>	77
4.3	Émile Benveniste e <i>Os níveis de análise linguística</i>	85

4.4	A escrita alfabética e a relação fonema – grafema	90
5	CONCLUSÃO	100
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

A comunicação humana sempre foi considerada por mim como algo fascinante desde que iniciei meus estudos na área da Fonoaudiologia. A comunicação dos indivíduos surdos¹, entretanto, despertou-me mais a atenção que qualquer outro assunto relacionado à área. Pois, enquanto estudante, acreditava que o sentido da audição era o pilar mais essencial e por isso foi uma surpresa bastante agradável observar que, mesmo privados desse sentido, os surdos eram capazes de comunicar-se entre si e com pessoas ouvintes, por meio das línguas de sinais, e viver normalmente inseridos em um mundo predominantemente ouvinte.

Ao avançar nos estudos da Fonoaudiologia outro tema apresentou-se tão interessante quanto a comunicação dos surdos. Tratava-se da aquisição da escrita². Apesar de a área focar seus estudos nos processos patológicos de comunicação, seja ela oral ou escrita, fui conduzida não a estudar os distúrbios de leitura e escrita, mas a questionar como seria o processo de aquisição destas habilidades pelo sujeito surdo, visto que parecia muito claro o caminho que as crianças ouvintes percorriam para aprender a ler e escrever.

Minha formação voltou-se para a ênfase na *consciência fonológica*³ enquanto pré-requisito básico para a aquisição da leitura e da escrita. Acreditava que para uma pessoa ler ou escrever fosse necessário, no mínimo, dispor da capacidade de ouvir os sons da fala, pois isso garantiria uma transferência adequada da oralidade para o papel. Como poderia, então, uma criança aprender a ler e escrever uma língua oral alfabética se não conseguia ouvir?

Durante os estudos regulares da graduação em Fonoaudiologia realizei paralelamente duas pesquisas voltadas para o tema da *consciência fonológica* e a

¹ A Organização Mundial de Saúde (OMS) define surdez como a perda completa da habilidade de ouvir em uma ou duas orelhas (cf. em <http://www.who.int/topics/deafness/en/>). É comum o termo *surdez* ser também relacionado à *deficiência auditiva*. Ambos referem-se a déficits (de diferentes tipos e graus) no sentido da audição, entretanto, são utilizados de forma diferente. O termo *surdez* é considerado mais como um fenômeno social, diferentemente da *deficiência auditiva*, a qual é vista, comumente, como uma patologia. O uso dos termos está relacionado ao modo como o indivíduo se vê e se denomina. Nesse trabalho utilizaremos com mais frequência o termo *surdo*.

² As concepções sobre *escrita* tomadas, inicialmente, por mim na área da Fonoaudiologia estão vinculadas ao conceito ligado à Psicologia, em que tem destaque a noção de que a *escrita* é meramente um sistema usado para representar a fala. Além disso, a *escrita* e a *leitura* são consideradas comumente na Fonoaudiologia como habilidades orgânicas, que envolvem processos cognitivos de associação entre grafema e fonema que exige o desenvolvimento de habilidades metafonológicas como uma das condições para ler e escrever (NAVAS; SANTOS, 2004).

³ O termo *consciência fonológica* será mais discutido posteriormente.

surdez. Uma delas tinha como objetivo avaliar a *consciência fonológica* de crianças surdas usuárias de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a outra, uma sequência da primeira, avaliou a *consciência fonológica* de crianças surdas após terem sido submetidas a um programa de treinamento durante seis meses. As duas pesquisas foram publicadas em revista especializada da área da Psicologia da Educação⁴.

Após concluir a graduação, iniciei um curso de especialização em Audiologia Clínica e fui levada novamente a executar outra pesquisa nesses mesmos moldes. Tratava-se de uma nova avaliação de *consciência fonológica*, agora comparando os resultados entre crianças surdas e crianças ouvintes. Este projeto partiu das mesmas suposições – que até então considerava como certezas – de que para ler e escrever era primordial que a criança demonstrasse um bom desenvolvimento da habilidade de *consciência fonológica*, visto que a escrita seria uma representação da fala.

Muitos estudos tomados como referência teórica na área da Fonoaudiologia destacam que o sucesso na aquisição de leitura e escrita com crianças ouvintes é resultado da *consciência fonológica*⁵. Meu interesse era, portanto, “descobrir” o melhor caminho para levar as crianças surdas a ler e escrever. Por isso considerava que, apesar da ideia de **fonológico** estar associada a som/voz, os surdos apresentariam ao menos um pouco de *consciência fonológica* ou outra habilidade que fosse equivalente para garantir seu acesso à leitura e escrita da língua oral.

Desde o início a intenção era verificar, então, se a criança surda utilizava a mesma rota para a aquisição que a criança ouvinte – o apoio no sentido da audição e um desenvolvimento prévio da sensibilidade da criança para a estrutura sonora da língua falada, como era preconizado – ou se havia uma rota alternativa que facilitasse a inserção do surdo no mundo da escrita.

Caso fosse constatado que as crianças surdas não tinham acesso à *consciência fonológica*, a pesquisa buscava propor questionamentos como: quais seriam, então, as habilidades necessárias para que um surdo usuário de LIBRAS aprendesse a ler e a escrever em Português? Seria possível a essas crianças

⁴ As pesquisas podem ser encontradas nas seguintes edições da Revista Paideia: Paidéia (Ribeirão Preto) vol.16, n.33, Ribeirão Preto, jan./abr, 2006; e Paidéia (Ribeirão Preto) vol.17, n. 36, Ribeirão Preto, jan./abr, 2007.

⁵ No Capítulo 3 será possível observar alguns dos teóricos e estudos mais citados a respeito da *consciência fonológica* e sua relação com a aquisição de leitura e escrita.

melhorar os níveis de *consciência fonológica*⁶ à medida que tivessem mais contato com atividades de leitura e escrita?

O presente trabalho se apresenta como um retorno a esta última pesquisa, pois pretendo continuar e aprofundar o processo de reflexão de minha produção anterior. Este retorno se deve, principalmente, ao fato de que passei a questionar a verdadeira influência da *consciência fonológica* para a aquisição de leitura e escrita.

Além disso, foram observadas algumas lacunas nos pressupostos teóricos adotados para a execução daquele estudo, a partir dos resultados alcançados com ele. Os dados da pesquisa mostraram-se intrigantes em determinado momento e conduziram-me a indagações quanto às conjecturas teóricas até então consideradas como posições intocadas e cristalizadas.

Fui motivada, então, a evidenciar algumas contradições e transferir-me da Fonoaudiologia para o campo da Linguística, para pensar sobre os diversos termos provindos desta área e utilizados em minha pesquisa, muitas vezes de forma simplista, além de refletir sobre o funcionamento da língua e acesso à escrita.

Este é um trabalho de cunho teórico que almeja discutir conceitos linguísticos relacionados ao termo *consciência fonológica*, conforme será evidenciado ao longo dos capítulos. Sabe-se, entretanto, que a pesquisa aqui apresentada, analisada do ponto de vista da Linguística, oferece abertura para variadas discussões como: o acesso à escrita e seu funcionamento, a noção de escrita como representação da oralidade, o sistema fonológico da língua, os aspectos morfológicos da língua, a determinação de unidades linguísticas; contudo, não é possível contemplar todos estes pontos em um único momento. Destaco que são questões difíceis de ser ignoradas, mas que alguns destes aspectos, apenas de forma indireta, puderam ser apresentados durante a discussão teórica dos conceitos propostos.

O trabalho está disposto em três momentos. No primeiro deles retorno à pesquisa que o originou e apresento o ponto de partida teórico que permeou sua execução e inicial análise de dados. Neste já são evidenciadas algumas questões que justificam a busca da Linguística para uma reflexão de outra natureza, focada na língua e não em habilidades orgânicas. Em seguida, são apontadas, mesmo que por

⁶ Neste caso está-se considerando o acesso a esta informação por meio da inferência pelas atividades de leitura e escrita da criança e não na aplicação de testes específicos. Todavia, é importante destacar, já existem diversos protocolos padronizados que avaliam a habilidade de *consciência fonológica*, como, por exemplo, a Prova de Consciência Fonológica de Capovilla e Capovilla (1998b) (cf. CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Prova de Consciência Fonológica: Desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n. 37, p.14-20, 1998b.

vezes de forma indireta, indagações a respeito do papel da *consciência fonológica* como pré-requisito para a leitura e a escrita. Será proposta, então, uma reflexão sobre a possível origem do termo e como seu conceito é abordado pelas áreas de estudo das patologias de linguagem⁷. São apresentadas algumas das pesquisas mais influentes do campo e nelas são evidenciados os “empréstimos” de termos provindos da Linguística – como *fonema*, Fonologia, *som*, sistema fonológico da língua – comumente mencionados nas discussões teóricas a respeito da *consciência fonológica*.

Por fim, o Capítulo 4 propõe uma discussão teórica mais aprofundada dos termos linguísticos adotados pelas inúmeras pesquisas que abordam a *consciência fonológica* do ponto de vista conceitual. Buscou-se resgatar as reflexões dos primeiros linguistas que teorizaram sobre a Fonologia e o conceito de *fonema*, como Nikolay Trubetzkoy, Roman Jakobson e Edward Sapir, para dar suporte a estas observações. Ao final, a discussão foi conduzida a levantar algumas questões a respeito da escrita e sua relação com a oralidade e da relação *fonema-grafema*.

⁷ Neste trabalho, não é nosso interesse reportarmo-nos com exclusividade à área da Fonoaudiologia, mas sim a todas as áreas de atuação que se interessam por distúrbios/patologias de linguagem/comunicação. Entre essas compreendemos mais especificamente a Fonoaudiologia, a Psicologia, a Medicina e a Pedagogia.

2 AVALIAÇÃO DA *CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA* EM CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: UM RETORNO À PESQUISA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS INICIAIS

A pesquisa que originou este trabalho está baseada nos moldes do experimento de Transler, Leybaert e Gombert (1999): “Do deaf children use phonological syllables as reading units?”⁸, realizado com crianças surdas francesas. A pesquisa que será retratada a seguir necessitou, portanto, ser adaptada à realidade local, no que diz respeito à amostra e sua caracterização, aos procedimentos de coleta de dados, e à análise dos dados.

Para compreender o experimento, faz-se necessário apresentar o ponto de partida que o conduziu, ou seja, as concepções teóricas que serviram de fundamento para sua realização e interpretação dos resultados. É válido mencionar que a maioria delas foi colocada em questão ao longo deste trabalho após o surgimento de outro tipo de reflexão, proveniente da leitura de outros teóricos, como será observado nos próximos Capítulos.

Assumiu-se no primeiro momento de execução da pesquisa que leitura e escrita são um sistema complexo de habilidades e conhecimentos coordenados, que exigem uma instrução formal para que o indivíduo atinja seu domínio pleno. Entre estas habilidades, a *consciência fonológica* tem sido considerada como fundamental e um pré-requisito no processo de aquisição de leitura e escrita (LIBERMAN et al., 1974; BRADLEY; BRYANT, 1983; HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986; LUNDBERG; FROST; PETERSEN, 1988; CUNNINGHAM, 1990; SULZBY; TEALE, 1991; BURGESS; LONIGAN, 1998; LUNDBERG, 1998; SCHNEIDER; ROTH; ENNEMOSER, 2000; ZORZI, 2003).

Chama-se de *consciência fonológica* a habilidade explícita de refletir, manipular e segmentar a fala até o nível de seus componentes sonoros mínimos, denominados de fonemas (LIBERMAN et al., 1974; HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986; CUNNINGHAM, 1990; BEECH; HARRIS, 1997; LUNDBERG, 1998; IZZO, 2002; HECHT; CLOSE, 2002; ZORZI, 2003; VASCONCELOS, 2006; GUEDES, 2009).

⁸ Para mais detalhes ver: TRANSLER, C; LEYBAERT, J.; GOMBERT, J. Do deaf children use phonological syllables as reading units? *Journal of deaf studies and deaf education*, v.4, n. 2, p. 124-143, 1999.

Entre esses teóricos considera-se que para aprender a ler e escrever é necessário ter conhecimento de que os fonemas combinam-se entre si para formar as palavras. Entendem, portanto, que há uma relação entre a *consciência fonológica* e o sucesso na aquisição de leitura e escrita (RUEDA, 1993; DEMONT, 1997).

Essa concepção teórica acredita que a compreensão do princípio alfabético requer a habilidade de segmentar a fala em unidades fonêmicas. Assim, esta segmentação é vista como o centro do desenvolvimento da leitura e da escrita, mas a relação entre *consciência fonológica* e leitura e escrita não é pensada como unidirecional, ou seja, quanto mais se tem domínio sobre estas habilidades, mais se desenvolvem conhecimentos sobre o nível fonológico, e vice-versa, o que constitui uma via de mão dupla (JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986; LUNDBERG; FROST; PETERSEN, 1988; BURGESS; LONIGAN, 1998; LUNDBERG, 1998; ZORZI, 2003; VASCONCELOS, 2006, GUEDES, 2009).

A *consciência fonológica* apresenta-se, desta forma, como a condição para que uma criança aprenda a ler e escrever. Para o indivíduo ouvinte essa questão é considerada, em meio a essa concepção teórica, como uma certeza. E para um surdo? Como se colocaria a questão da *consciência fonológica*? Seria, neste caso, também um pré-requisito para a aquisição de leitura e escrita? Foi esta a demanda que me conduziu à execução da pesquisa.

Alguns estudiosos argumentam que crianças surdas não podem pensar sobre os sons de uma língua, uma vez que são incapazes de ouvi-los de forma clara e com todas as informações que eles transmitem. Consequentemente acreditam que crianças surdas não podem associar *grafemas* a *fonemas* e que, portanto, essas crianças não podem apresentar *consciência fonológica* (BURDEN; CAMPBELL, 1994; HARRIS; BEECH, 1994; WATERS; DOEHRING, 1990). Outros estudos sugerem, entretanto, que crianças surdas são capazes de demonstrar sensibilidade a características fonológicas das palavras em diversas atividades de leitura e escrita (HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; LEYBAERT, 1993; LEYBAERT, 1998; SUTCLIFFE; DOWKER; CAMPBELL, 1999).

Naquele momento os questionamentos que permeavam as reflexões sobre a pesquisa concentravam-se em encontrar uma habilidade que respondesse às necessidades dos sujeitos surdos para o aprendizado da escrita de uma língua alfabética, como o Português. Foram consideradas questões como: haveria outra habilidade envolvida no processo de aquisição de leitura e escrita de crianças

surdas? Quais habilidades seriam necessárias para que uma criança surda usuária de LIBRAS aprendesse a ler e a escrever em Português? E se, em parte, o aprimoramento da *consciência fonológica* pode ser considerado produto da aquisição de leitura e escrita, crianças surdas seriam capazes de apresentá-la (a *consciência fonológica*) após terem aprendido a ler e a escrever?

Em vista disso, o objetivo do experimento foi avaliar se crianças surdas demonstrariam a habilidade de *consciência fonológica*, como se considerou existir em crianças ouvintes, quando submetidas a uma atividade de escrita. Crianças surdas e ouvintes foram, então, avaliadas quanto à *consciência fonológica* por meio da utilização de uma atividade de cópia de palavras e pseudopalavras⁹. Fizeram parte do estudo doze crianças, seis ouvintes e seis surdas, com idades entre sete e onze anos. Foram formados dois grupos. Um Grupo Controle, composto pelas crianças com audição normal e usuárias do Português como primeira língua. E um Grupo Experimental, composto por crianças surdas portadoras de perda auditiva sensorineural de grau severo e/ou profundo. As crianças surdas não eram oralizadas, utilizavam LIBRAS há mais de dois anos e eram filhas de pais ouvintes. Nessa época as crianças não estavam em terapia fonoaudiológica.

Todos os participantes do estudo eram alunos de uma mesma escola da rede estadual de ensino de Alagoas, a qual se caracterizava por possuir uma abordagem de educação inclusiva, ou seja, as aulas aconteciam em uma sala de aula regular com alunos ouvintes e surdos. As aulas eram ministradas em Português por uma professora, ao mesmo tempo em que outra professora interpretava as informações para as crianças surdas por meio da LIBRAS.

Para a caracterização da amostra foi realizada a avaliação de Concepção de Escrita¹⁰ de Ferreira e Muñoz (1982). A aplicação desta prova para as crianças que compõem o Grupo Experimental serviu de referência para a seleção das crianças ouvintes, participantes do Grupo Controle. Partiu-se do princípio de que a avaliação, nos termos em que propõe Ferreira e Muñoz (1982), para os estágios de desenvolvimento da criança relativamente à escrita, evitaria a heterogeneidade dos

⁹ Foram consideradas nesta pesquisa que pseudopalavras são itens sem significado (semântico) formados pela combinação de letras que obedecem à estrutura silábica de uma língua convencional, como o Português. São exemplos de pseudopalavras: "frecuta", "ressiba", "malico", "hejaça", "lotide".

¹⁰ Esta prova de caracterização da amostra não foi utilizada no estudo de Transler, Leybaert e Gombert (1999). Este utilizou a Escala de Inteligência de Wechsler, provas de decisão lexical e testes de percepção e inteligibilidade de fala para caracterizar sua amostra. Para mais detalhes ver: TRANSLER, C; LEYBAERT, J. e GOMBERT, J. Do deaf children use phonological syllables as reading units? *Journal of deaf studies and deaf education*, v.4, n. 2, p. 124-143, 1999.

grupos, visto que elas não seriam selecionadas pela idade cronológica, mas sim pelo resultado na avaliação. Considerou-se também que crianças surdas e ouvintes, apesar de demonstrarem diferente condição auditiva, apresentariam os mesmos estágios de desenvolvimento. A aplicação da prova como critério para a seleção dos sujeitos também determinou a idade das crianças participantes do estudo.

A seguir, será apresentada a metodologia que norteou a situação experimental da pesquisa.

2.1 Metodologia

2.1.1 Amostra

Para facilitar a condução da análise dos dados, os grupos controle e experimental foram subdivididos em dois subgrupos (classificados pela avaliação da Concepção de Escrita): pré-silábico e alfabético, uma vez que, segundo os testes feitos, interpretou-se que as crianças surdas estariam nos períodos pré-silábico e alfabético.

Assim, houve quatro grupos:

G1 - Grupo Experimental pré-silábico;

G2 - Grupo Experimental alfabético;

G3 - Grupo Controle pré-silábico;

G4 - Grupo Controle alfabético.

A Tabela 1 apresenta os participantes de cada grupo com relação ao sexo, idade, nível de escolaridade e condição auditiva.

Tabela 1 – Descrição dos participantes do estudo quanto ao sexo, idade, nível de escolaridade e condição auditiva.

Grupos	Participantes	Série do ensino fundamental	Condição auditiva	Sexo	Idade
G1	P1	1ª série	Surdo	Feminino	7 anos
	P2	1ª série	Surdo	Feminino	9 anos
	P3	1ª série	Surdo	Feminino	11 anos
G2	P4	3ª série	Surdo	Feminino	11anos
	P5	3ª série	Surdo	Feminino	9 anos
	P6	3ª série	Surdo	Feminino	11anos
G3	P7	1ª série	Ouvinte	Masculino	7 anos
	P8	1ª série	Ouvinte	Feminino	8 anos
	P9	1ª série	Ouvinte	Masculino	7 anos
G4	P10	2ª série	Ouvinte	Feminino	9 anos
	P11	1ª série	Ouvinte	Feminino	7 anos
	P12	2ª série	Ouvinte	Masculino	9 anos

Fonte: (Autora, 2011)

2.1.2 Materiais

Foi utilizado como material para a caracterização da amostra a Prova de Concepção de Escrita de Emília Ferreiro (FERREIRO; MUÑOZ, 1982), que tem por finalidade verificar o nível de conhecimento da criança a respeito da leitura e da escrita. A Prova consistiu em quatro tarefas:

Tarefa 1 – Em uma folha de papel A4 foram apresentados à criança quatro desenhos (pão, mesa, banana e telefone). A pesquisadora solicitou que a criança enunciasse e depois escrevesse o nome de cada um dos desenhos. Em seguida, pediu-se à criança que lesse o que escreveu. À criança surda foi solicitado que sinalizasse por meio do sinal em LIBRAS o nome do desenho.

Tarefa 2 – Em uma folha de papel A4, a pesquisadora pediu à criança que escrevesse o que quisesse e depois lesse o que escreveu.

Tarefa 3 – A pesquisadora ditou algumas palavras com diferentes números de sílabas – sendo uma monossílabas, uma dissílabas, uma trissílabas e uma polissílabas – e solicitou que a criança novamente lesse o que escreveu. As palavras ditadas foram: *professora* ou *bicicleta*, *boneca* ou *sapato*, *casa* ou *sapo*, *pé* ou *pá*. Para as crianças surdas as palavras foram ditadas por meio de sinais em LIBRAS.

Tarefa 4 – A pesquisadora apresentou à criança uma lista de 16 palavras escritas em letras maiúsculas. Foi solicitado que as crianças lessem a lista de palavras em voz alta (as ouvintes) ou sinalizassem com o sinal correspondente à palavra em LIBRAS (as surdas).

Todas as situações foram introduzidas de forma lúdica. Nos casos em que as crianças se recusaram a escrever, foram encorajadas pela pesquisadora a tentar escrever “do jeito que sabia”. Quando havia persistência na recusa, a pesquisadora oferecia à criança uma nova palavra.

2.1.3 Descrição da situação experimental

Para a realização do teste utilizou-se uma lista contendo 28 itens, que estavam divididos em quatro conjuntos, sendo sete palavras reais monossílabas, sete pseudopalavras monossílabas, sete palavras reais trissílabas e sete pseudopalavras trissílabas. Os itens foram apresentados por meio de um microcomputador com auxílio do software *Power Point* em fonte Arial tamanho 96 na cor preta sobre fundo branco.

O computador esteve situado a cerca de 1,0 m da criança avaliada, sobre uma mesa com o teclado, que durante o teste era manuseado pela pesquisadora, a qual o manuseava e assim avançava a apresentação para o próximo item. O participante foi acomodado em um conjunto de mesa e cadeira com altura apropriada a sua estatura física e disposto perpendicularmente ao microcomputador, para favorecer a percepção do número de olhares para a tela, já que a criança deveria fazer a rotação do pescoço para visualizá-la. Sobre a mesa do participante havia apenas lápis e uma folha de registro para escrita dos itens. A pesquisadora manteve-se à frente da criança durante o teste, para registrar em protocolo o número de olhares que a criança lançava à tela, o tempo gasto com a cópia de cada

item e a marcação do que era copiado após cada olhar da criança para a tela do microcomputador.

Os participantes receberam a seguinte instrução: “Mostrarei a você uma palavra no computador e você deve copiá-la exatamente como está escrita aqui. Você pode olhar para a palavra quantas vezes achar necessário.” As crianças foram ainda instruídas a avisarem ao término da cópia de cada item, as ouvintes de forma oral e as surdas utilizando sinais, o que parava o cronômetro e avançava para a apresentação do item seguinte.

Cada criança foi avaliada individualmente em quatro sessões, cada sessão com duração de aproximadamente uma hora. A avaliação ocorreu em uma sala reservada dentro da própria escola. Das quatro sessões uma foi destinada à aplicação da Prova de Concepção de Escrita de Ferreiro e Muñoz (1982) e três foram destinadas à atividade de cópia das palavras e pseudopalavras.

A atividade de cópia foi escolhida porque permitia o uso de palavras reais e pseudopalavras e com isso acreditou-se que as interferências do conhecimento prévio dos itens pela familiaridade seriam eliminadas; por ser uma atividade comum na prática escolar das crianças surdas; e porque não exigia que os participantes do estudo lessem em voz alta.

O princípio da atividade de cópia é que a criança teria que copiar um item apresentado a ela na forma escrita. Como o item é longo para ser copiado com apenas um olhar, a criança precisaria olhar mais de uma vez para copiá-lo inteiro. Ela olhava para o item e em seguida copiava uma ou mais letras, olhava novamente o item e copiava as letras que ainda faltavam e assim por diante. O ato de interromper a cópia para olhar novamente o item foi interpretado, de acordo com Transler, Leybaert e Gombert (1999), como correspondente a uma segmentação.

Julgou-se que as segmentações feitas pelas crianças demonstrariam as unidades de representação para a escrita utilizada por elas, as quais poderiam corresponder a “unidades fonológicas”. Naquele momento, assumimos a concepção, conforme Transler, Leybaert e Gombert (1999), que, à medida que as crianças olhassem os itens e os lessem, a forma fonológica da palavra seria ativada¹¹.

Foram consideradas como variáveis no experimento o nível de escrita (classificação de escrita) das crianças, o tempo utilizado para a cópia, a forma com

¹¹ Esta questão será mais discutida posteriormente.

que a criança efetuou a cópia (segmentação em sílabas) e o número de vezes que a criança olhou para os itens apresentados durante sua cópia.

Com o experimento era esperado que as palavras reais fossem copiadas com menos olhares e em menos tempo que pseudopalavras, pois a forma das palavras era mais conhecida e familiar para todos os sujeitos; que os itens mais longos fossem copiados com um maior número de olhares e em maior tempo que os itens curtos; que as crianças ouvintes segmentassem os itens, durante o processo de cópia, respeitando o limite das sílabas¹², realizando mais segmentações silábicas que não-silábicas, de acordo com Transler, Leybaert e Gombert (1999).

Apesar de saber que a pesquisa não seria capaz de responder aos questionamentos iniciais a respeito de qual mecanismo, rota ou habilidade a criança surda utilizaria para aprender a ler e escrever, pretendia-se com os dados encontrar provas suficientes que mostrassem a influência da condição auditiva dos sujeitos, ou seja, ser surdo ou ouvinte, sobre a *consciência fonológica* e, de forma indireta, sobre o desenvolvimento de sua escrita.

Na pesquisa foram analisados o **número de olhares** que as crianças realizaram para cada item durante a atividade, o **tempo de cópia** e o **tipo de segmentação**, silábica ou não-silábica, que as elas fizeram ao copiá-los. Cada um desses aspectos foi avaliado individualmente e depois por grupo.

A seguir são expostos os resultados obtidos na pesquisa e a análise dos dados realizada a partir deles naquele momento.

2.2 Resultados e Discussão¹³

Os dados a respeito do número de olhares e tempo de cópia dos itens foram tabulados e processados estatisticamente pelo aplicativo para microcomputador *PASW Statistics data editor*¹⁴, versão 17.0. Para a descrição dos dados, fez-se uso da apresentação tabular das médias e desvios-padrão.

¹² Destaco que não é o objetivo deste trabalho apresentar nenhuma reflexão teórica no que diz respeito às questões de morfologia da sílaba.

¹³ Ressalto que os resultados discutidos aqui são em sua maioria aqueles da pesquisa original, cuja análise, naquele momento, não se voltou de forma privilegiada para a consideração de aspectos teóricos da Linguística.

¹⁴ Software utilizado para a realização de análise estatística.

A normalidade das amostras foi observada utilizando-se o teste de *Kolmogorov-Smirnov*¹⁵. Para a comparação entre os grupos (G1, G2, G3 e G4), foi utilizado o teste paramétrico *ANOVA*¹⁶, com comparação entre os pares por meio do teste de *Tukey*¹⁷. Os valores foram considerados significativos para $p \leq 0,05$ e o valor de alfa admitido foi de 0,1.

Quanto aos dados de segmentação, foi realizada uma análise qualitativa, visto que os dados da amostra são em número reduzido, o que impossibilitou a utilização do teste *ANOVA*.

2.2.1 Efeito da lexicalidade¹⁸ e comprimento dos itens

Com esta primeira análise, o estudo objetivou verificar se os sujeitos surdos e ouvintes realizavam um número equivalente de segmentações das palavras e pseudopalavras apresentadas, bem como observar se a tarefa era sensível ao grau de dificuldade do material. Isto é, palavras maiores exigiriam mais olhares e, conseqüentemente, mais tempo que palavras menores para serem copiadas, assim como pseudopalavras exigiriam, para a sua cópia, mais olhares e mais tempo que as palavras.

Duas medidas, então, foram consideradas: a média do número de olhares (segmentações) para a cópia das palavras e pseudopalavras e o seu tempo de cópia. Foi considerado como um olhar cada vez que o sujeito olhava para um item e copiava parte dele. Olhares consecutivos sem nenhuma cópia entre eles eram considerados como um único olhar. A duração da cópia foi medida (cronometrada) do começo do primeiro olhar para o item, até o término de sua cópia.

Os dados foram analisados considerando os resultados dos quatro grupos: dois grupos experimentais G1 (surdos pré-silábicos) e G2 (surdos alfabéticos) e dois grupos controle G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos), e sua relação com a lexicalidade: palavras e pseudopalavras e comprimento dos itens:

¹⁵ Teste utilizado para observar a normalidade de uma amostra e que é determinante na escolha de testes paramétricos (amostras normais) ou não paramétricos (amostras não normais).

¹⁶ Teste paramétrico utilizado para a comparação de três ou mais grupos, com amostras apresentando curvas normais.

¹⁷ Teste de comparação de média aplicado para o estudo da análise de variância que permite a comparação par a par de amostras. Este teste complementa a análise do teste *ANOVA*, visto que compara duas variáveis e não três ou mais

¹⁸ Lexicalidade foi assumida com sendo a classificação dos itens em palavras e pseudopalavras.

monossílabos e trissílabos. Estes dados podem ser observados nas tabelas a seguir.

Tabela 2 – Média (M) do número de olhares e desvio padrão (DP) realizados para a cópia das palavras monossílabas (PM), pseudopalavras monossílabas (PSM), palavras trissílabas (PT) e pseudopalavras trissílabas (PST) pelos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos).

NÚMERO DE OLHARES	G1		G2		G3		G4	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PM	2,2	0,4	1,7	1,1	2,0	0,5	1,2	0,1
PSM	2,2	0,2	1,2	0,2	2,0	0,8	1,5	0,5
PT	5,7	03	3,5	0,2	4,8	2,1	3,1	0,3
PST	5,7	0,9	3,6	0,6	4,6	0,4	3,3	0,4

Fonte: (Autora, 2011)

Tabela 3 – Comparação entre o número de olhares para a cópia dos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação à lexicalidade e ao comprimento dos itens (palavras monossílabas - PM, pseudopalavras monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas -PST).

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média quadrada	Variância (F)	Significância (p)
PM_média Entre os grupos	1,509	3	,503	1,172	,379
Dentro do grupo	3,433	8	,429		
Total	4,942	11			
PSM_média Entre os grupos	1,957	3	,652	3,034	,093
Dentro do grupo	1,720	8	,215		
Total	3,677	11			
PT_média Entre os grupos	13,209	3	4,403	5,278	,027*
Dentro do grupo	6,673	8	,834		
Total	19,883	11			

PST_média	Entre os grupos	11,029	3	3,676	9,549	,005
	Dentro do grupo	3,080	8	,385		
	Total	14,109	11			

Fonte: (Autora, 2011)

*Teste Kruskal-Wallis

Tabela 4 – Comparação entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação ao número de olhares para a cópia dos itens (palavras monossílabas - PM, pseudopalavras monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas - PST).

Dependente Variável	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferença média (I-J)	Desvio Padrão	Significância (p)	95% Intervalo de Confiança	
						Limite inferior	Limite superior
PM_média	G1	G2	,46667	,53489	,819	-1,2463	2,1796
		G3	,16667	,53489	,989	-1,5463	1,8796
		G4	,93333	,53489	,363	-,7796	2,6463
	G2	G1	-,46667	,53489	,819	-2,1796	1,2463
		G3	-,30000	,53489	,941	-2,0129	1,4129
		G4	,46667	,53489	,819	-1,2463	2,1796
	G3	G1	-,16667	,53489	,989	-1,8796	1,5463
		G2	,30000	,53489	,941	-1,4129	2,0129
		G4	,76667	,53489	,515	-,9463	2,4796
	G4	G1	-,93333	,53489	,363	-2,6463	,7796
		G2	-,46667	,53489	,819	-2,1796	1,2463
		G3	-,76667	,53489	,515	-2,4796	,9463
PSM_média	G1	G2	1,00000	,37859	,110	-,2124	2,2124

		G3	,13333	,37859	,984	-1,0791	1,3457
		G4	,66667	,37859	,356	-,5457	1,8791
	G2	G1	-1,00000	,37859	,110	-2,2124	,2124
		G3	-,86667	,37859	,180	-2,0791	,3457
		G4	-,33333	,37859	,815	-1,5457	,8791
	G3	G1	-,13333	,37859	,984	-1,3457	1,0791
		G2	,86667	,37859	,180	-,3457	2,0791
		G4	,53333	,37859	,528	-,6791	1,7457
	G4	G1	-,66667	,37859	,356	-1,8791	,5457
		G2	,33333	,37859	,815	-,8791	1,5457
		G3	-,53333	,37859	,528	-1,7457	,6791
PT_média	G1	G2	2,20000	,74573	,071	-,1881	4,5881
		G3	,86667	,74573	,665	-1,5214	3,2548
		G4	2,63333	,74573	,032	,2452	5,0214
	G2	G1	-2,20000	,74573	,071	-4,5881	,1881
		G3	-1,33333	,74573	,345	-3,7214	1,0548
		G4	,43333	,74573	,935	-1,9548	2,8214
	G3	G1	-,86667	,74573	,665	-3,2548	1,5214
		G2	1,33333	,74573	,345	-1,0548	3,7214
		G4	1,76667	,74573	,161	-,6214	4,1548
	G4	G1	-2,63333	,74573	,032	-5,0214	-,2452
		G2	-,43333	,74573	,935	-2,8214	1,9548

		G3	-1,76667	,74573	,161	-4,1548	,6214
PST_média	G1	G2	2,13333	,50662	,013	,5109	3,7557
		G3	1,06667	,50662	,230	-,5557	2,6891
		G4	2,43333	,50662	,006	,8109	4,0557
	G2	G1	-2,13333	,50662	,013	-3,7557	-,5109
		G3	-1,06667	,50662	,230	-2,6891	,5557
		G4	,30000	,50662	,932	-1,3224	1,9224
	G3	G1	-1,06667	,50662	,230	-2,6891	,5557
		G2	1,06667	,50662	,230	-,5557	2,6891
		G4	1,36667	,50662	,102	-,2557	2,9891
	G4	G1	-2,43333	,50662	,006	-4,0557	-,8109
		G2	-,30000	,50662	,932	-1,9224	1,3224
		G3	-1,36667	,50662	,102	-2,9891	,2557

Fonte: (Autora, 2011)

Como observado na Tabela 2, constatou-se que em todos os grupos ocorreram mais olhares para a cópia dos itens trissílabos, o que confirma a hipótese anterior, a qual diz que itens mais longos deveriam ser copiados com mais olhares que itens mais curtos.

Houve diferença significativa no número de olhares entre os grupos apenas na cópia das palavras e pseudopalavras trissílabas. Na cópia das palavras e pseudopalavras monossílabas os grupos (G1, G2, G3 e G4) não apresentaram diferença significativa quanto ao número de olhares para a cópia, ou seja, com relação à lexicalidade tanto os grupos dos surdos quanto os grupos dos ouvintes obtiveram praticamente os mesmos resultados. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que muitos itens monossilábicos foram copiados com apenas um olhar, por isso

seu número de olhares foi reduzido, e, portanto, a lexicalidade demonstra não ter afetado esses dados (ver Tabela 3).

Na cópia das palavras trissílabas houve diferença significativa entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos). E nas pseudopalavras trissílabas verificou-se diferença significativa entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos) e G2 (surdos alfabéticos) e G1 (surdos pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) (ver Tabela 4). Tanto nas palavras quanto nas pseudopalavras o grupo controle G4 apresentou melhor média do número de olhares para a cópia em comparação com grupo G1. Do mesmo modo que o grupo experimental G2 apresentou também melhor desempenho que o grupo G1 (ver Tabela 2).

Naquele momento, verificou-se com esse dado que o nível de escolaridade e classificação quanto ao desempenho na leitura e na escrita influenciou na cópia dos itens, ou seja, crianças classificadas como pertencentes ao grupo alfabético demonstraram melhor resultado que as crianças classificadas como do grupo pré-silábico. Esse dado está de acordo com aquilo assumido com Zorzi (2003) e Lundberg (1998), quando afirmam que quanto mais se aprende sobre escrita, mais se desenvolve a *consciência fonológica*, e quanto mais esta fosse desenvolvida mais se poderia aprimorar o conhecimento com relação à leitura e à escrita.

Na análise do tempo de cópia, observou-se que os itens trissílabos levaram mais tempo que itens monossílabos para serem copiados (ver Tabela 5). Este dado também confirma a hipótese anterior e é equivalente aos dados encontrados na pesquisa de Transler, Leybaert e Gombert (1999) que serviu de base para este estudo.

Na comparação entre os grupos e sua relação com a lexicalidade e comprimento dos itens, constatou-se que houve diferença significativa no tempo de cópia entre todos eles (ver Tabela 6).

Tabela 5 – Média (M) do tempo de cópia (em segundos) e desvio padrão (DP) das palavras monossílabas (PM), pseudopalavras monossílabas (PSM), palavras trissílabas (PT) e pseudopalavras trissílabas (PST) pelos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos).

TEMPO (s)	G1		G2		G3		G4	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PM	7,4	2,2	3,6	1,2	9,9	2,5	4,4	0,7
PSM	6,6	2,3	3,8	0,3	8,7	1,8	4,9	0,8
PT	19,5	3,2	8,3	0,7	18,0	1,2	10,4	2,8
PST	16,6	2,6	8,0	0,4	15,4	4,8	10,1	1,2

Fonte: (Autora, 2011)

Tabela 6 – Comparação entre o tempo de cópia dos itens dos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação à lexicalidade e ao comprimento dos itens (palavras monossílabas - PM, pseudopalavras monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas - PST).

		Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média quadrada	Variância (F)	Significância (p)
PM_média	Entre os grupos	75,267	3	25,089	7,696	,010
	Dentro do grupo	26,080	8	3,260		
	Total	101,347	11			
PSM_média	Entre os grupos	40,127	3	13,376	5,658	,022
	Dentro do grupo	18,913	8	2,364		
	Total	59,040	11			
PT_média	Entre os grupos	274,343	3	91,448	18,593	,001
	Dentro do grupo	39,347	8	4,918		
	Total	313,689	11			
PST_média	Entre os grupos	154,087	3	51,362	6,638	,015

Dentro do grupo	61,900	8	7,737		
Total	215,987	11			

Fonte: (Autora, 2011)

De acordo com a análise estatística dos dados, houve diferença significativa na cópia das palavras monossílabas entre os grupos G2 (surdos alfabéticos) e G3 (ouvintes pré-silábicos) e entre os grupos G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos); na cópia das pseudopalavras monossílabas entre os grupos G2 (surdos alfabéticos) e G3 (ouvintes pré-silábicos); na cópia das palavras trissílabas houve diferença significativa entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos) e G2 (surdos alfabéticos), G1 (surdos pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos), G2 (surdos alfabéticos) e G3 (ouvintes pré-silábicos), e G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos); na cópia das pseudopalavras trissílabas a diferença foi entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos) e G2 (surdos alfabéticos) e entre G2 (surdos alfabéticos) e G3 (ouvintes pré-silábicos) (ver Tabela 7).

Tabela 7 – Comparação entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos) com relação ao tempo de cópia dos itens (palavras monossílabas - PM, pseudopalavras monossílabas - PSM, palavras trissílabas - PT e pseudopalavras trissílabas - PST).

Dependente Variável	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferença média (I-J)	Desvio Padrão	Significância (p)	95% Intervalo de Confiança	
						Limite inferior	Limite superior
PM_média	G1	G2	3,80000	1,47422	,121	-,9210	8,5210
		G3	-2,46667	1,47422	,395	-7,1876	2,2543
		G4	3,06667	1,47422	,238	-1,6543	7,7876
	G2	G1	-3,80000	1,47422	,121	-8,5210	,9210
		G3	-6,26667*	1,47422	,012	-10,9876	-1,5457
		G4	-,73333	1,47422	,957	-5,4543	3,9876

	G3	G1	2,46667	1,47422	,395	-2,2543	7,1876
		G2	6,26667*	1,47422	,012	1,5457	10,9876
		G4	5,53333*	1,47422	,023	,8124	10,2543
	G4	G1	-3,06667	1,47422	,238	-7,7876	1,6543
		G2	,73333	1,47422	,957	-3,9876	5,4543
		G3	-5,53333*	1,47422	,023	-10,2543	-,8124
PSM_média	G1	G2	2,76667	1,25543	,202	-1,2537	6,7870
		G3	-2,06667	1,25543	,408	-6,0870	1,9537
		G4	1,70000	1,25543	,558	-2,3203	5,7203
	G2	G1	-2,76667	1,25543	,202	-6,7870	1,2537
		G3	-4,83333*	1,25543	,020	-8,8537	-,8130
		G4	-1,06667	1,25543	,830	-5,0870	2,9537
	G3	G1	2,06667	1,25543	,408	-1,9537	6,0870
		G2	4,83333*	1,25543	,020	,8130	8,8537
		G4	3,76667	1,25543	,066	-,2537	7,7870
	G4	G1	-1,70000	1,25543	,558	-5,7203	2,3203
		G2	1,06667	1,25543	,830	-2,9537	5,0870
		G3	-3,76667	1,25543	,066	-7,7870	,2537
PT_média	G1	G2	11,20000*	1,81077	,001	5,4013	16,9987
		G3	1,50000	1,81077	,840	-4,2987	7,2987
		G4	9,06667*	1,81077	,005	3,2679	14,8654
	G2	G1	-11,20000*	1,81077	,001	-16,9987	-5,4013

		G3	-9,70000*	1,81077	,003	-15,4987	-3,9013
		G4	-2,13333	1,81077	,656	-7,9321	3,6654
	G3	G1	-1,50000	1,81077	,840	-7,2987	4,2987
		G2	9,70000*	1,81077	,003	3,9013	15,4987
		G4	7,56667*	1,81077	,013	1,7679	13,3654
	G4	G1	-9,06667*	1,81077	,005	-14,8654	-3,2679
		G2	2,13333	1,81077	,656	-3,6654	7,9321
		G3	-7,56667*	1,81077	,013	-13,3654	-1,7679
PST_média	G1	G2	8,60000*	2,27120	,022	1,3268	15,8732
		G3	1,23333	2,27120	,946	-6,0398	8,5065
		G4	6,56667	2,27120	,078	-,7065	13,8398
	G2	G1	-8,60000*	2,27120	,022	-15,8732	-1,3268
		G3	-7,36667*	2,27120	,047	-14,6398	-,0935
		G4	-2,03333	2,27120	,808	-9,3065	5,2398
	G3	G1	-1,23333	2,27120	,946	-8,5065	6,0398
		G2	7,36667*	2,27120	,047	,0935	14,6398
		G4	5,33333	2,27120	,166	-1,9398	12,6065
	G4	G1	-6,56667	2,27120	,078	-13,8398	,7065
		G2	2,03333	2,27120	,808	-5,2398	9,3065
		G3	-5,33333	2,27120	,166	-12,6065	1,9398

Fonte: (Autora, 2011)

*. A diferença media é significativa no nível de 0,05.

Na análise da média do tempo de cópia dos itens observou-se um fenômeno comum. Todos os dados dos grupos analisados que apresentaram diferença significativa entre eles no tempo de cópia de palavras monossílabas, pseudopalavras monossílabas, palavras trissílabas e pseudopalavras trissílabas mostraram que aqueles classificados como alfabéticos obtiveram melhor média no tempo de cópia, ou seja, copiaram os itens mais rapidamente que aqueles classificados como pré-silábicos.

Nas palavras monossílabas os grupos G2 e G4 apresentaram melhor média de tempo de cópia que o grupo G3. O grupo G2 também demonstrou melhor média que o grupo G3 na cópia das pseudopalavras monossílabas. Na cópia das palavras trissílabas os grupos G2 e G4 apresentaram melhor tempo que os grupos G1 e G3, quando comparados entre si. E nas pseudopalavras trissílabas o grupo G2 executou a tarefa de cópia em menos tempo que os grupos G1 e G3 (ver Tabela 5).

Assumiu-se naquele momento, assim como na análise do número de segmentações para a cópia dos itens, que os fatores escolaridade e classificação quanto ao desempenho de escrita estavam diretamente relacionados a estes resultados. As crianças dos grupos classificados como alfabéticos são em média mais velhas, estudam em séries mais avançadas e, conseqüentemente, têm mais tempo de exposição à leitura e escrita e atividades escolares. Por isso, é possível uma maior familiaridade com as atividades de escrita e leitura, o que é demonstrado claramente nesses dados ao se observar a performance destas crianças como melhor que a das crianças classificadas como pertencentes aos grupos pré-silábicos, assim como nos estudos de Harris e Moreno (2004) e Lundberg (1998).

Para a análise dos dados da pesquisa buscou-se apoio teórico em autores como Cunningham (1990), Sulzby e Teale (1991), Figueroa e Lissi (2005) e Schneider, Roth e Ennemoser (2000), cujos estudos demonstram que tal fato poderia ser facilmente explicado, principalmente pelo desenvolvimento da habilidade de *consciência fonológica*. Esses autores atribuem à *consciência fonológica* – a capacidade de compreender a relação entre as letras e seus sons correspondentes – o melhor desempenho nas habilidades relacionadas à leitura e à escrita, e acreditam que quanto maior o contato com atividades de leitura e escrita, como é o caso das crianças classificadas como pertencentes aos grupos alfabéticos, mais se desenvolve a *consciência fonológica*.

É importante destacar que tanto os dados com relação ao número de olhares quanto ao tempo de cópia dos itens mostram que o melhor desempenho alcançado na tarefa de cópia foi obtido sempre pelas crianças classificadas como dos grupos alfabéticos. Com estes dados foram observadas com frequência comparações dos grupos quanto à sua classificação de escrita independentemente de sua condição auditiva, ou seja, surdos ou ouvintes.

O atestado de melhor desempenho de um grupo foi sempre justificado pela escolaridade e classificação de escrita das crianças, mas não foi possível atribuir melhor resultado na tarefa à condição auditiva delas – como preconizava a hipótese inicial, que crianças ouvintes alcançariam melhor resultado na pesquisa devido à *consciência fonológica*. Isto ocorreu porque não houve diferença significativa entre os grupos que apresentavam mesma classificação de escrita quanto à sua condição auditiva, ou seja, não houve diferença significativa entre grupos surdos e ouvintes, como, por exemplo, entre os grupos G1 (surdos pré-silábicos) e G3 (ouvintes pré-silábicos), ou entre os grupos G2 (surdos alfabéticos) e G4 (ouvintes alfabéticos) (ver Tabela 7). Devido a isto nenhuma evidência foi atribuída ao desempenho das crianças com relação à sua condição auditiva exclusivamente.

Na época da primeira análise este dado não chamou a atenção. Trazer à luz a reflexão deste dado seria, naquele momento, contestar uma hipótese já considerada como certeza nos campos das áreas que estudam as patologias da linguagem, e extremamente difícil de ser explicada com base no tipo de referencial teórico adotado para a discussão dos dados da pesquisa, visto que não seria uma situação fácil não corroborar as hipóteses anunciadas.

2.2.2 Tipo de segmentação

Para as crianças ouvintes, era esperado que estas segmentassem a cópia, ou seja, parassem a atividade para olhar os itens e copiar as letras seguintes, de forma silábica em maior número que de forma não-silábica. Isto significa que elas parariam a cópia com mais frequência, respeitando o limite entre uma sílaba e outra. No momento inicial da pesquisa, assumiu-se com Transler, Leybaert e Gombert (1999) que, à medida que a criança lesse um item e o segmentasse em sílabas, a forma

fonológica deste item seria ativada, o que resultaria em uma cópia que respeita aquilo que os autores chamam de fonologia da sílaba.

Os mesmos autores referem que já é muito conhecido o fato de que as unidades de leitura correspondem a unidades morfo-fonológicas, as quais são importantes em uma língua oral. Então, se se considera que as unidades de leitura e escrita são relacionadas pelos ouvintes a unidades fonológicas, restaria saber se os indivíduos surdos corresponderiam a esta mesma suposição (TRANSLER; LEYBAERT; GOMBERT, 1999).

Nesta análise foram considerados apenas os itens trissilábicos (palavras e pseudopalavras), visto que foi observado número reduzido de segmentações nos itens monossilábicos, os quais eram copiados, em sua maioria, com apenas um único olhar. Além disso, para simplificar a apresentação dos dados, os resultados para segmentação de palavras e pseudopalavras foram considerados todos juntos. O número das segmentações silábicas e não-silábicas foi analisado separadamente por cada participante individualmente e só depois foi analisado avaliando os dados de todo o grupo.

A segmentação silábica correspondeu ao olhar realizado no final da primeira sílaba (por exemplo: chu/veiro) ou no final da segunda sílaba (por ex.: chuvei/ro). E a segmentação não-silábica correspondeu ao olhar realizado antes do fim da primeira sílaba (por ex.: c/huveiro), entre a primeira e a segunda sílaba (por ex.: chuv/eiro), ou antes do fim do item (por ex.: chuveir/o).

A tabela a seguir mostra os dados da análise do tipo de segmentação. Foram consideradas todas as segmentações realizadas por indivíduo para os itens trissilábicos. Em seguida realizou-se uma média do número de segmentações por cada grupo.

Tabela 8 - Média (M) e desvio padrão (DP) do número de segmentações silábicas e não silábicas realizadas na cópia dos itens trissílabos pelos grupos G1 (surdos pré-silábicos), G2 (surdos alfabéticos), G3 (ouvintes pré-silábicos) e G4 (ouvintes alfabéticos).

TIPO DE SEGMENTAÇÃO	SILÁBICA		NÃO-SILÁBICA	
	M	DP	M	DP
G1	1,7	1,5	12,3	1,5
G2	1,3	1,2	12,7	1,2
G3	2,7	2,5	11,3	2,5
G4	6,7	1,2	7,3	1,2

Fonte: (Autora, 2011)

Os dados mostraram que todos os grupos apresentaram maior número de segmentações não-silábicas que silábicas. Os grupos classificados como ouvintes pré-silábicos e ouvintes alfabéticos (G3 e G4, respectivamente) demonstraram melhores escores de segmentação silábica que seus pares surdos dos grupos G1 e G2. Os ouvintes do grupo G4 realizaram o maior número de segmentações silábicas dos itens apresentados no estudo (ver Tabela 8).

A primeira análise destes dados fez pensar que a condição auditiva influenciou diretamente sobre os resultados, e mais que o nível de escrita das crianças. Este dado fora interpretado sem surpresas, pois era esperado que as crianças ouvintes obtivessem melhor desempenho, visto que a segmentação das palavras em sílabas exigiria certo domínio da habilidade de *consciência fonológica*.

Frente a estes achados, concluiu-se, então, que as crianças surdas classificadas como pertencentes aos grupos G1 e G2 não se apoiaram na unidade silábica para a cópia das palavras, e que talvez pudesse haver outra habilidade envolvida no processo de aquisição de leitura e escrita que não fosse a *consciência fonológica*. Afinal, acreditava-se que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, exigidas na associação grafema – fonema é apenas uma das condições necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita (NAVAS; SANTOS, 2004).

Em nova análise dos dados, entretanto, um ponto chamou a atenção. Por considerar, na época da pesquisa, que a *consciência fonológica* seria um pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita e que os sujeitos ouvintes teriam essa habilidade melhor desenvolvida que os surdos, era esperado que as crianças

ouvintes do estudo demonstrassem mais segmentações silábicas – em respeito à fonologia dos itens – que não-silábicas. Isso não aconteceu.

No primeiro momento de análise dos dados não houve interesse em questionar este aspecto. Considerou-se, então, que talvez fosse necessário mais tempo de atividades escolares e leituras (a maioria das crianças encontrava-se na 1ª série) para que estas crianças aprimorassem sua habilidade de *consciência fonológica* e se tornassem mais sensíveis à fonologia dos itens – e, portanto, segmentassem os itens respeitando o limite da sílaba –, como defendem Zorzi (2003) e Lundberg (1998).

Essa pesquisa partiu da suposição de que a condição auditiva influenciaria os índices de *consciência fonológica*. Isto é, que os sujeitos ouvintes seriam mais sensíveis à “estrutura fonológica dos itens” que os sujeitos surdos, o que os levaria a um melhor desempenho nas atividades de escrita de uma língua alfabética, como o Português. Entretanto, ao retornar aos dados de pesquisa e observá-los de forma mais cuidadosa, em momento posterior, alguns questionamentos surgiram.

O aspecto mais interessante foi o fato de os dados da pesquisa terem mostrado que a condição auditiva dos sujeitos apresentou pouca ou, em alguns casos, nenhuma influência no desempenho alcançado por crianças ouvintes e surdas na execução das tarefas e na *consciência fonológica* (inferida, neste caso, pelo sucesso ou insucesso na tarefa solicitada), conforme considerado na pesquisa inicial.

A análise anteriormente exposta aponta que tanto quanto ao número de olhares, ao tempo de cópia e ao tipo de segmentação, a escolaridade e classificação dos sujeitos em grupos, pré-silábico e alfabético, influenciaram mais nos resultados da pesquisa que o fato de a criança ser surda ou ouvinte.

Ao notar nos dados da pesquisa que a condição auditiva dos sujeitos não determinou o desempenho das crianças como se esperava, passei a interrogar-me: por que as crianças ouvintes não demonstraram resultados bem melhores que as crianças surdas, já que podem contar com o sentido da audição e ter consciência dos “fonemas da fala”? Seria a *consciência fonológica*, então, realmente um pré-requisito para ler e escrever?

Se a *consciência fonológica* é essencial para a aquisição de leitura e escrita, então se considera que, para ter acesso à língua escrita, o indivíduo deve necessariamente passar pela oralidade e que a escrita seria, portanto, uma

representação da língua oral. Além de ser interrogada pelos dados desta pesquisa, destaco outra evidência interessante: as crianças surdas podem aprender a ler e escrever uma língua alfabética mesmo sem a oralidade, como já observado em alguns trabalhos (SILVA, 2001; BROCHADO, 2003, GESUELI, 2003; DIZEU, 2006).

Quando se colocam em pauta a *consciência fonológica* e a escrita, somos fortemente conduzidos a pensar que esta questão aparece como resolvida e refratária a qualquer comentário para o sujeito ouvinte. Toma-se como verdade, muitas vezes, que o ouvinte é influenciado apenas pela oralidade para escrever, já que tem acesso à fala, e a escrita seria apenas a transcrição desta.

Mas, então, como o surdo escreve sem o apoio da oralidade? Será que a escrita do ouvinte limita-se a uma simples relação entre *grafemas* e *fonemas*? Por que, então, se observa ainda um alto índice de fracasso escolar entre crianças ouvintes, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita? Por que não se tornam prática comum nas escolas programas de treinamento de *consciência fonológica*, com o objetivo tornar as crianças melhores leitores, já que se acredita que esta habilidade favorece a leitura e a escrita?

As reflexões sobre *consciência fonológica* e escrita levam a rever sua concepção como simplesmente uma representação da oralidade. E é a escrita do surdo que faz suspeitar disso. A intenção agora, entretanto, não é mais questionar se o surdo é capaz ou não de desenvolver a *consciência fonológica*. Faz-se necessário, portanto, antes disso, interrogar o conceito de *consciência fonológica* como uma habilidade prévia para aquisição de escrita. Iniciemos, então, estas reflexões.

3 DISCUTINDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como mencionado no Capítulo anterior, há uma miríade de estudos que enfocam a *consciência fonológica* como sendo uma habilidade necessária e pré-requisito ao bom desempenho na leitura e escrita de um sistema alfabético. Faz-se necessário, portanto, ao menos tentar esclarecer e levantar algumas questões a respeito desse conceito tão habitualmente utilizado pelas diversas áreas de estudo que lidam com a leitura e escrita¹⁹ e com os distúrbios de linguagem.

No que diz respeito à Fonoaudiologia, minha área de atuação profissional, observa-se que o termo *consciência fonológica* é empregado com bastante naturalidade e é utilizado, inclusive, como base para o desenvolvimento de estratégias terapêuticas nos distúrbios da comunicação, principalmente da ordem de leitura e escrita e dos desvios fonológicos²⁰. Entretanto, pouca atenção é destinada ainda para a reflexão sobre a origem desse conceito e as implicações que o trabalho com ênfase na *consciência fonológica* tem sobre a compreensão dos processos de leitura e escrita. Neste Capítulo proponho-me a realizar um levantamento dos diversos conceitos da *consciência fonológica* e como os pesquisadores do campo veem sua relação com a leitura e escrita.

O que se observa, com frequência, são reproduções de padrões de pesquisas nos mesmos moldes da área da Psicologia Educacional e do Desenvolvimento, cujos estudos sobre a *consciência fonológica* são anteriores aos da Fonoaudiologia. Estes, usualmente, têm como objetivo verificar questões como: se a *consciência fonológica* promove um melhor desempenho nas atividades de leitura e escrita; quais as melhores formas de avaliá-la; quais as possíveis estratégias que facilitariam melhores resultados com essa habilidade; que outras habilidades atuam em conjunto com a *consciência fonológica* favorecendo as atividades de leitura e escrita;

¹⁹ Faz-se pertinente mencionar que durante os anos 1980 e 1990, no campo da educação, a perspectiva construtivista, que dominou a cena pedagógica, influenciando fortemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), não tomou a consciência fonológica como sendo o pré-requisito do processo de alfabetização. Na entrevista de Fernando C. Capovilla à Rede Psi em 2003 é feita uma forte crítica a essa concepção de alfabetização. Disponível em <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=87>. Acesso em 25 de maio de 2011.

²⁰ O desvio fonológico é definido como uma dificuldade de fala, caracterizada pelo uso inadequado de sons, de acordo com a idade e com variações regionais, que podem envolver erros na produção, percepção ou organização dos sons (WERTZNER, 2004).

qual o período escolar em que a criança começaria a apresentar a *consciência fonológica*.

A exemplo disso, faço referência a minha pesquisa, mencionada no Capítulo anterior, cujo objetivo foi avaliar a *consciência fonológica* de crianças surdas e ouvintes com base em atividades de escrita. Tomou-se como fato que a criança, ao escrever, daria sinais de como está sua *consciência fonológica*, visto que esta fora considerada como pré-requisito para a leitura e a escrita. As condições da *consciência fonológica* e sua influência na escrita, nos grupos de crianças surdas e ouvintes, foram consideradas como possíveis de ser avaliadas por meio de medidas de tempo e número de olhares durante a atividade de cópia e a separação de sílabas na escrita.

Será proposta agora a discussão sobre uma possível origem do termo *consciência fonológica* e como seu conceito vem sendo tratado nas principais pesquisas das áreas dedicadas às patologias de linguagem.

3.1 *Consciência fonológica*: uma possível origem do termo e origem de sua migração do campo da Linguística²¹

A *consciência fonológica*, como é habitualmente estudada nas áreas dos distúrbios da comunicação, diz respeito à habilidade que permite ao indivíduo refletir sobre a estrutura sonora da língua falada e manipular seus componentes sonoros estruturais, mantendo uma relação íntima com o aprendizado da leitura e da escrita (LIBERMAN et al., 1974; BRADLEY; BRYANT, 1983; HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986; LIBERMAN, 1989; CUNNINGHAM, 1990; BEECH; HARRIS, 1997; LEYBAERT, 1998; LUNDBERG, 1998; SCHNEIDER; ROTH; ENNEMOSER, 2000; IZZO, 2002; HECHT; CLOSE, 2002; ZORZI, 2003; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; VASCONCELOS, 2006; GUEDES, 2009).

²¹ Por Linguística, assumo neste trabalho a Linguística Estruturalista que forjou os conceitos que mais diretamente nos interessam na presente discussão, com destaque para o conceito de *fonema*, que tem no estruturalismo europeu, com o Círculo Linguístico de Praga, notadamente com Jakobson e Trubetzkoy, seus expoentes maiores, e na Linguística americana, com Sapir, as definições que nos interessam recuperar. Esse assunto será retomado no Capítulo 4.

A habilidade de *consciência fonológica* referida pela literatura é considerada por muitos pesquisadores como um dos níveis de outra habilidade, a *metalinguística* (GOMBERT, 1992; BARRERA; MALUF, 2003; FREITAS, 2004; CIELO, 2000; PESTUN, 2005; ZIPKE; EHRI; CAIRNS, 2009; PESTUN et al., 2010).

Uma das autoras mais citadas entre os estudos sobre *consciência metalinguística* é Courtney Cazden. Para esta autora,

Metalinguist awareness [...] is a special kind of language performance, one which makes special cognitive demands, and seems to be less easily and less universally acquired than the language performances of speaking and listening (CAZDEN, 1974, p. 13).

De acordo com Cazden (1974), todos os falantes da língua possuem a capacidade de analisá-la e o farão em algum momento. A autora afirma que, usualmente, os falantes da língua não focam sua atenção “[...] on speech sounds, nor even on larger units as words and syntactic patterns” (CAZDEN, 1974, p. 12), mas sim “[...] on the meaning, the intention, of what someone else is trying to say” (CAZDEN, 1974, p.12). Porém, na medida em que o falante demonstra mais experiência com a língua, torna-se capaz de fazer dela um objeto, possível de ser analisado e sobre o qual pode refletir.

Esta necessidade de analisar a língua e refletir sobre ela surge sempre que algo interfere em seus “normally smooth processes” (CAZDEN, 1974, p 12). É o que acontece, por exemplo, quando o falante precisa parar para procurar por alguma palavra. O que lhe garante esta análise é a *consciência metalinguística*.

Outside of normal communicative contexts, focusing attention on aspects of language forms themselves is also possible for adults, and gradually for children as their development proceeds. It is an important aspect of our unique capacities as human beings that we can not only act, but reflect back on our own actions; not only learn and use language, but treat it as an object of analysis and evaluation in its own right (CAZDEN, 1974, p. 13).

A citação acima demonstra a posição de Cazden (1974) com relação à *consciência metalinguística* das crianças. A autora defende que esta habilidade tem graus de desenvolvimento, os quais estão sujeitos ao desenvolvimento da linguagem da criança.

Presumably, as a child's language develops, so does his conscious awareness of that language. Think of each addition to the child's linguistic knowledge as written in his mind in magic ink, or recorded in his mind in magic sound. As these additions are growing in number and complexity of relationships, so they are also becoming gradually more visible, or audible, to the child himself (CAZDEN, 1974, p. 14).

Atualmente o conceito mais utilizado de *consciência metalinguística* sustenta-se em uma habilidade caracterizada por:

[...] conscious reflection on, analysis of, or intentional control over various aspects of language - phonology, semantics, morphosyntax, discourse, pragmatics - outside the normal unconscious processes of production or comprehension. In other words, beyond their mastery of language use, children gradually form explicit representations of various ways in which language functions (KARMILOFF-SMITH et al., 1996, p. 198).

Barrera e Maluf (2003) referem que a *consciência metalinguística* é

[...] um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados [...]. Essa competência linguística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no [sic] domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a atividade linguística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho linguístico (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Se os autores acima citados assumem ser a *consciência metalinguística* adquirida *naturalmente*, há, entretanto, outros que acreditam que essa habilidade possa ser proveniente de um ensino formal (ANDREWS, 1999; ZIPKE, 2008; ZIPKE; EHRI; CAIRNS, 2009). Existem ainda os que acreditam haver uma relação mútua de interação entre a *consciência metalinguística* e a alfabetização, ou seja, uma influencia a outra (FRANCIS, 1999; DUNCAN; CASALIS; COLÉ, 2009; SERRATRICE et al., 2009).

Para Cielo (2000) a consciência linguística ou metalinguagem refere-se à habilidade de refletir sobre a língua, isto é, de tratar a língua como objeto de análise e observação. Ela pode estar relacionada a três diferentes níveis: o fonológico, o lexical e o sintático. A consciência lexical refere-se à habilidade de segmentar a fala em palavras; a consciência sintática está relacionada à habilidade de refletir e

manipular a estrutura das sentenças em um determinado enunciado; e a *consciência fonológica*, que é a capacidade de analisar a fala de acordo com os seus sons componentes.

Reconhece-se que uma análise sobre as conjunturas teóricas dos autores citados faz-se necessária. Apresentaremos algumas considerações ao final da sessão 3.3., em que serão expostos os vários conceitos da *consciência fonológica*, porém uma reflexão mais detalhada será realizada no Capítulo 4 deste trabalho.

3.1.1 Metalinguagem enquanto função ou habilidade nos campos da Linguística e da Psicologia

No contexto da discussão sobre metalinguagem, destaco dois autores cujos trabalhos são bastante expressivos nas áreas da Linguística e da Psicologia. São eles: Roman Jakobson e Jean Émile Gombert. A seleção destes autores foi feita a partir da consideração de que o primeiro poderia ser apontado como o introdutor desse conceito no campo da Linguística, tomando-o por empréstimo da Lógica (JAKOBSON, 1956; 1960), e o segundo como o responsável por promover a passagem desse para o campo da Psicologia, a partir do qual será incorporado ao discurso científico da Fonoaudiologia.

Não é de surpreender o fato de os trabalhos de Jakobson atravessarem fronteiras de áreas que tratem da linguagem, como é o caso da Psicologia e da Fonoaudiologia. Jakobson foi certamente um pioneiro no interesse pelas questões de aquisição, patologias e funções de linguagem. Confirmamos isso ao analisar, principalmente, seus artigos intitulados “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”, de 1956, (1991a) e “Linguística e Poética”, de 1960, (1991b).

A discussão sobre *metalinguagem* em Jakobson aparece de forma bem explicitada no clássico artigo de 1960, embora no texto de 1956 o termo já seja referido, ao discutir a questão da afasia.

Em “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia” (1956) Jakobson reconhece que a habilidade de metalinguagem desempenha um papel essencial no funcionamento da língua.

Uma das grandes contribuições da lógica simbólica para a ciência da linguagem é a ênfase dada à distinção entre linguagem-objeto e metalinguagem. [...] Nesses dois níveis diferentes de linguagem, o mesmo estoque linguístico pode ser utilizado; assim, podemos falar em português (como metalinguagem) a respeito do português (como linguagem-objeto) e interpretar as palavras e as frases do português por meio de sinônimos, circunlocuções e paráfrases portuguesas (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 46).

O autor prossegue, conduzindo a discussão para o uso da linguagem, afirmando que:

[é] evidente que operações desse tipo, qualificadas de metalinguísticas pelos lógicos, não são de sua invenção: longe de se confinarem à esfera da Ciência, elas demonstram ser parte integrante de nossas atividades linguísticas habituais. Muitas vezes, em um diálogo, os interlocutores cuidam de verificar se é, de fato, o mesmo código que estão utilizando. ‘Está me ouvindo? Entendeu o que eu quero dizer?’, pergunta o que fala, quando não é o próprio ouvinte que interrompe a conversa com um ‘O que você quer dizer?’ Aí então, com substituir o signo que causa problema por outro signo que pertença no mesmo código linguístico ou por todo um grupo dos signos do código, o emissor da mensagem procura torná-la mais acessível ao decodificador (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 46).

Na sequência, o autor conclui estabelecendo uma relação entre metalinguagem e *aquisição*²² ao afirmar que “[...] o recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal” (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 47).

Não se pode deixar de observar que será nesse mesmo caminho a vinculação do recurso à metalinguagem ao “funcionamento normal” da linguagem. Tratando-se de um texto voltado para as questões da afasia, a referência a “normalidade” nos conduz muito diretamente à patologia, relacionada à ausência da capacidade de utilização deste “recurso” pelo falante.

Em “Linguística e Poética” (1960), o termo será retomado no quadro geral proposto pelo autor para descrever “todo ato de comunicação verbal” (JAKOBSON [1960], 1991b, p. 123). O linguista defende que “[...] a linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções” (JAKOBSON [1960], 1991b, p. 122) e que existem determinados fatores constitutivos de todo processo linguístico em todo ato de comunicação verbal.

²² Chamo a atenção neste momento que a relação entre *metalinguagem* e aquisição, sugerida por Jakobson (1956), justifica, neste trabalho, a presença de autoras como Karmiloff-Smith et al. (1996), e Cazden (1974), pesquisadoras importantes dos estudos da área de aquisição de linguagem.

Para Jakobson (1960), no ato de comunicação verbal há um *remetente*, que envia uma *mensagem* a um *destinatário*. Esta mensagem está inserida em um *contexto* que deve ser apreensível pelo destinatário e ter um caráter verbal ou estar suscetível a verbalização. Há também um *código*, parcialmente ou totalmente comum para remetente e destinatário. E finalmente, há um *contato*, que se refere ao canal físico e a conexão psicológica entre remetente e destinatário.

Cada um desses fatores está relacionado a uma função específica de linguagem. São elas: função *referencial*, *emotiva*, *conativa*, *fática*, *metalinguística* e *poética*²³ (JAKOBSON [1960], 1991b).

Antes de prosseguir, é interessante pontuar que as três primeiras dessas funções foram analisadas inicialmente pelo psicólogo Karl Bühler, o qual acredita que as funções são essenciais à linguagem e constitutivas da natureza da língua. Tal concepção fora aceita pelos linguistas do Círculo Linguístico de Praga, com o qual Jakobson contribui ativamente. Este linguista foi um dos que se apoderou do “modelo tradicional de linguagem, tal como elucidou Bühler” (JAKOBSON [1960], 1991b, p. 125) e o ampliou mencionando depois as funções *fática*, *metalinguística* e *poética* (FONTAINE, 1978).

Retomando aos fatores do ato de comunicação verbal e às funções da linguagem, Jakobson afirma que o *contexto* determina a função *referencial*, também conhecida como “denotativa”, “cognitiva”. O *remetente* está relacionado à função *emotiva* ou “expressiva” da linguagem. A função *conativa* está centrada no *destinatário*. O *contato*, por sua vez, relaciona-se com a função *fática*. A função *metalinguística* ocorre quando remetente e/ou destinatário focaliza o *código* no discurso. E por fim, a *mensagem* determina a função *poética* da linguagem (JAKOBSON [1960], 1991b).

A influência de Bühler possibilitou à Escola Linguística de Praga o desenvolvimento de uma concepção dinâmica da comunicação. E sua influência específica nas ideias de Jakobson foi de fundamental importância, por permitir compreender a relação, em suas formulações, da tradição estruturalista saussureana com seu interesse pelas bases explicativas das teorias da

²³ Não é o propósito deste trabalho especificar detalhes de todas essas funções da linguagem. Será enfatizada aqui apenas a função *metalinguística*. Para maiores esclarecimentos ver “Linguística e Poética” (JAKOBSON [1960], 1991b).

comunicação, um dos pilares essenciais do constructo teórico de Jakobson (HEBLING, 2007).

O pensamento de Bühler constituiu base fundamental para a clássica teorização de Jakobson sobre as funções de linguagem. Entretanto, alerta Fontaine:

Os linguistas de Praga adotam a concepção da língua como estrutura e como função, apoiando-se diretamente nos dois modelos determinados por Bühler. Todavia, a uma leitura atenta, o emprego por eles feito da palavra 'função' em seus diferentes escritos carrega-se semanticamente de outros valores que não os de função de comunicação, reagrupando todas as demais funções.

A função é amiúde entendida como sendo de um elemento no seio de um sistema. Essa função é distintiva, permitindo opor um signo aos outros signos ou parte de signos de um sistema. Vale dizer que, nessa acepção, a função é inerente à própria ideia de sistema. Temos aí uma segunda acepção, onde a função aparece como uma espécie de redundância da solidariedade das relações no seio de uma estrutura. Observamos que é esta a acepção de funcionalismo que qualifica a linguística do Círculo de Praga (FONTAINE, 1978, p. 46-47).

Como afirmado anteriormente, Jean Émile Gombert, especialista em Psicologia Cognitiva nas áreas de desenvolvimento de linguagem e aprendizagem de leitura e escrita – em especial com disléxicos, surdos e indivíduos não alfabetizados – é reconhecido como o autor que levou a discussão sobre habilidade metalinguística para o campo da Psicologia, a partir do qual será incorporado ao discurso científico da Fonoaudiologia.

Para o autor, o termo *metalinguagem* surgiu entre 1950 e 1960:

[...] in a more general sense, the word metalanguage is used to refer to the language, whether natural or formalized (as in logic), which is itself used to speak of a language. More precisely, as Benveniste (1974) emphasizes, this word refers to a language whose *sole* function is to describe a language. Thus the language itself must constitute the sole sphere of application for the entire vocabulary of the metalanguage (GOMBERT, 1992, p. 1, grifo do autor).

Em suas proposições Gombert demonstra claramente a influência de seu campo de estudo nas concepções teóricas a respeito da metalinguagem. Para esse autor, a atividade metalinguística não estaria restrita às dependências exclusivas da língua, mas submetida também à ação da atividade cognitiva do sujeito. A visão da Psicologia sobre a habilidade de metalinguagem é marcada por um destaque ao *sujeito cognoscente*. O sujeito que teria consciência e apresentaria, favorecido pela cognição, domínio sobre a língua, considerada como objeto a ser manipulado.

In its linguistic sense, which has developed from Jakobson's ideas, metalinguistics is concerned with linguistic activity which focuses on language. Or again, as Benveniste (1974) writes, the metalinguistic ability refers to 'the possibility of raising ourselves above language, of abstracting ourselves from it, of contemplating it, whilst making use of it in our reasonings and our observations'. From this viewpoint, metalinguistics is limited by its dependence on the ability of language to refer to itself. But if this ability lies at the basis of metalinguistic activity, then it also implies, from the psychological viewpoint which we have adopted, a cognitive effort which goes far beyond the boundaries of strictly linguistic activity (if indeed this latter can, in isolation, possess any psychological reality) (GOMBERT, 1992, p.2).

E o autor continua, a partir de ideias de Pratt e Grieve (1984) e Van Kleeck (1982):

Here the primary criterion is provided by subjects' *awareness* of their declarative knowledge of language. To this same tradition, which insists that language is an *object of thought*, but is more intent on situating metalinguistic functioning in the activity of the subject (or more influenced by the Piagetian tradition), belong the definitions which describe metalinguistic activity in terms of *reflection* on language, its nature and its functions (GOMBERT, 1992, p. 2-3, grifos do autor).

Esta se constituiria na principal diferença entre a concepção da Linguística e a concepção da Psicologia sobre a habilidade metalinguística. A Linguística foca sua atenção na língua, enquanto que a Psicologia preocupa-se com os processos cognitivos que possibilitam a existência dessa habilidade.

Linguistically speaking, metalinguistics covers everything which has to do with metalanguage. In other words, the linguist identifies the 'metalinguistic' by examining verbal productions in order to find those linguistic features which indicate the existence of self-referential processes (the use of language to refer to itself). Psychologists, in contrast, analyze the behaviour (verbal or otherwise) of the subject to discover elements which permit them to infer cognitive processes of conscious management (reflection on or intentional control over) of the language objects, either as objects *per se* or in terms of the use to which they are put (GOMBERT, 1992, p. 4, grifo do autor).

Gombert continua a diferenciar os pontos de vista da Linguística e da Psicologia sobre a *função metalinguística* e destaca que os dois campos de estudo em questão devem, por apresentarem diferenças conceituais, estabelecer limites entre suas conjecturas teóricas.

The psychologist speaks of metalinguistic *awareness, ability, behaviour* and *attitudes*, and there is no reason why the corresponding productions should admit of the same classifications that are used by the linguist, who understands such productions as utterances. If they are to complement one another, it is best that these two fields of study and the points of view which they imply are accorded their own separate delimitations (GOMBERT, 1992, p. 5, grifos do autor).

Esta separação proposta por Gombert (1992) não parece evidente em Jakobson. É interessante destacar que este linguista também é reconhecido por promover uma outra passagem do termo *metalinguagem*, desta vez do campo da Psicologia para o campo da Linguística. Por considerá-la como uma habilidade importante para a aquisição de linguagem (JAKOBSON [1956], 1991a), o linguista demonstra mudar seu foco de atenção da língua para o sujeito, assim como na Psicologia.

A ideia de *metalinguagem* considerada como necessária à aquisição da linguagem coloca o sujeito como aquele que é portador de uma habilidade cujo objetivo é apreender a língua, agora considerada como derivada de uma capacidade cognitiva do indivíduo.

A que se atribuiria a passagem desse termo, e ainda de seu conceito do ponto de vista da Psicologia, para as proposições deste linguista? Acredita-se que a influência das ideias do psicólogo Karl Bühler, companheiro de Jakobson no Círculo de Praga, podem tê-lo movido a ceder, em determinados momentos, às reflexões da Psicologia. Isso fica mais evidente quando das discussões sobre patologias de linguagem, mais especificamente a afasia (JAKOBSON [1956], 1991a).

Nesta mesma direção destaca Lechte (2002, p. 82):

Apesar de toda sua inovação, Jakobson permaneceu de certa maneira fechado na estrutura fenomenológica de linguagem que o influenciou em seus primeiros anos como linguista. Como resultado ele nunca foi além de conservar como modelo mais pertinente de linguagem a transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor. Ainda que Jakobson repetidamente enfatizasse a necessidade de considerar o papel (ativo) do emissor no circuito de comunicação, bem como o do receptor (passivo), permanece verdadeiro o fato de que o emissor e o receptor – entidades mais psicológicas do que linguísticas – constituem os pressupostos indispensáveis do sistema.

[...] Jakobson com frequência parece um tanto em disputa com seu *psicologismo*. Este último às vezes trai o esforço de Jakobson de analisar *linguisticamente os fenômenos linguísticos*. (grifo meu)

Vejamos como esta característica de Jakobson pode ter provocado uma afinidade entre os campos de estudo das patologias de linguagem e as ideias deste linguista, e influenciado na criação do termo *consciência fonológica*.

3.1.2 *Consciência Fonológica* e as áreas que estudam os distúrbios de linguagem: reflexões sobre a origem do termo

As colocações a respeito da metalinguagem e atividade metalinguística trazem à tona uma série de questionamentos no que diz respeito à noção de língua, de acesso à língua e, principalmente, de *consciência fonológica*. Não é a finalidade deste trabalho esgotar o saber sobre nenhum desses aspectos ou mesmo responder a todos os questionamentos. O objetivo é fazer uma reflexão, afetada pela Linguística, sobre algumas noções adotadas pelas diversas áreas de estudo que se interessam pelos distúrbios de linguagem a respeito da *consciência fonológica* e escrita.

Na investigação por uma origem para o termo *consciência fonológica* não encontramos nos campos de estudo que se voltam às patologias de linguagem evidências que pudessem satisfazer as expectativas. Não foi encontrado um “criador” específico do termo. O que se sabe é que “[...] the term ‘phonological awareness’ began appearing in the research literature in the late 1970’s and early 1980’s” (BRADLEY; BRYANT, 1983; LEONG; SHEH, 1982; MARCEL, 1980; TUNMER; FLETCHER, 1981, apud GILLON, 2004, p. 2). Entretanto, não há indícios de como ele foi empregado ou pensado pela primeira vez.

Voltou-se, então, para a Linguística com a finalidade de encontrar uma possível motivação que levou à utilização do termo *consciência fonológica*. Destaco mais uma vez o trabalho de Jakobson no clássico artigo “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”, de 1956.

Neste artigo, o linguista volta sua atenção especificamente para a afasia como uma patologia de linguagem e reclama a participação da “ciência da linguagem” nas “perturbações da percepção da fala” (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 35). Este fator pode ter levado as áreas envolvidas no estudo dos distúrbios de linguagem a se identificarem com as palavras de Jakobson, quando este atraía a

atenção dos linguistas para o estudo da afasia a ponto de, inclusive, adverti-los e orientá-los em suas condutas profissionais:

Os linguistas têm sua parte da responsabilidade no atraso em empreender uma pesquisa conjunta sobre afasia. Nada de comparável às minuciosas observações linguísticas feitas em crianças de diferentes países foi realizado no que concerne aos afásicos. Tampouco houve qualquer tentativa de reinterpretar e sistematizar, do ponto de vista da Linguística, os múltiplos dados clínicos referentes aos diversos tipos de afasia (JAKOBSON [1956], 1991a, p.35).

A aplicação de critérios puramente linguísticos à interpretação e classificação dos fatos da afasia pode contribuir, de modo substancial, para a ciência da linguagem e das perturbações de linguagem, desde que os linguistas procedam com o mesmo cuidado e precaução ao examinar os dados psicológicos e neurológicos como quando tratam de seu domínio habitual. Primeiramente, devem familiarizar-se com os termos e procedimentos técnicos das disciplinas médicas que tratam da afasia; em seguida, devem submeter os relatórios de casos clínicos a uma análise linguística completa; ademais, eles próprios deveriam trabalhar com os pacientes afásicos a fim de abordar os casos diretamente e não somente através de uma reinterpretação das observações já feitas, concebidas e elaboradas dentro de um espírito totalmente diferente (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 36).

Jakobson acredita que a linguagem deve ser considerada em todos os seus aspectos pelos linguistas e destaca a importância de estudar a afasia em suas pesquisas. Enfatiza também, no que diz respeito à afasia infantil, o valor da cooperação entre as disciplinas e entre profissionais como “otorrinolaringologistas, pediatras, audiólogos, psiquiatras e educadores” (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 34).

A Linguística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução. [...]

Se a afasia é uma perturbação da linguagem, como o próprio termo sugere, segue-se daí que toda descrição e classificação das perturbações afásicas deve começar pela questão de saber quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 34).

Jakobson ainda chama a atenção para o fato de que os fenômenos patológicos de linguagem podem ser importantes para a compreensão da linguagem em seus aspectos mais gerais. O autor afirma que “[...] a desintegração afásica das estruturas verbais pode abrir, para o linguista, perspectivas novas no tocante às leis gerais da linguagem” (JAKOBSON [1956], 1991a, p. 34-35). Afirma também que a regressão afásica “[...] se revelou um espelho na aquisição de sons da fala pela

criança; ela nos mostra o desenvolvimento da criança ao inverso” (JAKOBSON [1956], 1991a, p.36).

Por expor suas concepções sobre a perturbação de linguagem e convocar a Linguística para a atuação com demais profissionais nos quadros de afasia, Jakobson pode ter se tornado notório e uma referência entre os pesquisadores das áreas voltadas aos distúrbios de linguagem, que possivelmente encontraram no linguista uma base teórica para seus pressupostos a respeito das alterações de linguagem.

Estaria em Jakobson, então, uma possível origem? Os estudiosos das patologias de linguagem e distúrbios da comunicação teriam encontrado neste linguista embasamento teórico e se valido dele para desenvolver a noção de *consciência fonológica*?

Estes e outros aspectos observados na leitura de Jakobson nos conduzem a refletir sobre um possível ponto de partida para a criação do termo *consciência fonológica* nas pesquisas de aquisição de linguagem partindo das ideias deste linguista.

Considero válido retomar outro aspecto na leitura de Jakobson, agora em seu artigo “Linguística e Poética” (1960). Trata-se de suas concepções sobre as funções de linguagem, em especial a função *metalinguística*, já mencionada neste Capítulo. Ao considerar as ideias deste linguista sobre a metalinguagem, é possível concluir que a influência de Bühler em seu ponto de vista teórico certamente promoveu a sua aproximação com os estudos das alterações de linguagem pela análise das suas funções.

Acredita-se que o fato de a *consciência fonológica* ser considerada uma habilidade derivada da habilidade de metalinguagem pode também ter sua raiz sustentada na Linguística, provinda das conjecturas de Jakobson. Os pesquisadores das áreas que estudam os distúrbios de linguagem, possivelmente, julgaram serem os pressupostos do linguista um suporte teórico para as suposições de a língua ter caráter de um objeto e instrumento de comunicação a ser apreendido, passível de ser controlado, e tendo como pré-requisito para seu acesso a realização de operações metalinguísticas pelo indivíduo. Segundo Jakobson (1956), “[a] interpretação de um signo linguístico por meio de outros signos da mesma língua, sob certo aspecto homogêneo, é uma operação metalinguística que

desempenha papel essencial na aprendizagem da linguagem pela criança” (1991a, p. 47).

Jakobson também afirma que “[...] todo processo de aprendizagem da linguagem, particularmente a aquisição, pela criança, da língua materna, faz uso de tais operações metalinguísticas” (JAKOBSON [1960], 1991b, p. 127).

É importante, entretanto, chamar a atenção para o fato de que a “operação metalinguística” de que fala Jakobson refere-se aqui ao entrelaçamento entre os signos de uma língua, uma dependência que coloca o falante deslocando-se dentro do sistema linguístico, estabelecendo relações para *significar*. Este será igualmente o recurso de Jakobson para discutir o problema da *tradução*:

O significado das palavras *queijo*, *maçã* [...] ou de qualquer outra palavra ou frase, é decididamente um fato linguístico [...]. Contra os que atribuem o significado (*signatum*) não ao signo, mas à própria coisa, o melhor argumento e o mais veraz seria dizer que ninguém jamais sentiu o gosto ou cheiro do significado de *queijo* ou de *maçã*. Não há *signatum* sem *signum*. O significado da palavra ‘queijo’ não pode ser inferido de um conhecimento não-linguístico do *roquefort* ou do *camembert* sem a assistência do código verbal (JAKOBSON [1959], 1991c, p. 63-64 – grifos do autor).

Os campos de estudo dos distúrbios de linguagem, desconsiderando a separação e os limites que devem ser estabelecidos entre as diferentes áreas, assim como defende Gombert (1992), podem ter considerado haver, então, nas palavras de Jakobson, uma aproximação com a Linguística e a perspectiva de união entre suas concepções teóricas e as concepções teóricas desta área. Isso não significa, entretanto, que as áreas que se voltam aos distúrbios de linguagem tenham mantido compromisso com princípios da Linguística no que se refere a suas teorizações. Veremos adiante, no Capítulo 4, discussões conceituais que fazem menção a isso.

Além destas noções, a *metalinguagem*, conforme citado anteriormente, é-nos apresentada como habilidade capaz de ser subdividida em níveis e que exige a execução de atividades conscientes do indivíduo agindo sobre a língua. Nestes moldes é aceitável pensar, então, que a metalinguagem “[...] succeed in adopting a reflexive attitude with regard to language objects and their manipulation” (GOMBERT, 1992, p. 1).

E pelo fato de as áreas que se voltam aos distúrbios da comunicação acreditarem na existência de uma “individual’s awareness of the sound structure, or phonological structure, of a spoken word” (GILLON, 2004, p. 2), é que pode ter

surgido a necessidade da utilização do termo comumente conhecido como *consciência fonológica*.

A seguir será feita uma exposição mais detalhada de alguns estudos importantes das áreas que abordam o conceito de *consciência fonológica*. Não se trata de fazer uma organização histórica deles, mas apenas elencar os trabalhos mais significativos (grande número de citações). A finalidade desta seleção é observar como a *consciência fonológica* é vista em meio a estes estudos.

3.2 Consciência Fonológica e seus conceitos

Uma das pesquisadoras mais influentes no campo de estudos da *consciência fonológica* foi a psicóloga Isabelle Y. Liberman. Suas principais experiências e publicações datam das décadas de 70 e 80. Liberman, juntamente com muitos colaboradores – dentre os quais se destacam D. Shankweiler, V. Hanson, W. Fischer, B. Carter, B. Blachman e C. Harris – realizou inúmeros estudos, no Laboratório Haskins e nas Universidades de Yale e Connecticut, nos Estados Unidos, nos campos de *consciência fonológica*, letramento e aquisição de leitura e escrita. Até os dias atuais suas pesquisas têm sido referência importante para os trabalhos nas áreas de pesquisa que estudam os distúrbios de linguagem.

Em seus principais estudos, a *consciência fonológica* é definida como a habilidade de perceber que a fala é composta por unidades sonoras menores denominadas fonemas e de conseguir manipulá-los na língua falada (LIBERMAN, et al., 1974; HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1985; LIBERMAN, 1989).

Juel, Griffith e Gough (1986, p. 245), em um estudo clássico, referem que a *consciência fonológica* é “[...] the knowledge that the spoken word can be broken down into smaller units (i.e., its phonemes)”.

Para Cunningham (1990), também uma das pesquisadoras mais importantes nos estudos sobre a *consciência fonológica*, “[...] phonemic awareness is the ability to explicitly manipulate speech segments at the phonemic level” (CUNNINGHAM, 1990, p. 429).

Gombert (1992, p. 15) refere-se à *consciência fonológica* como uma habilidade que “[...] corresponds to that of identifying the phonological components in linguistic units and intentionally manipulating them” (grifo do autor).

Também para Chard e Dickson (1999) a *consciência fonológica* diz respeito ao entendimento das diferentes formas em que a linguagem oral pode ser dividida em segmentos menores e à habilidade de manipulá-los. Para os autores, na língua falada é possível segmentar sentenças em palavras, palavras em sílabas, rimas e aliterações e fonemas individuais.

De acordo com Pereira e Schochat (1997), para que a criança alcance o entendimento do fonema ela necessita adquirir e desenvolver a noção de *consciência fonológica*, a qual se refere à habilidade de refletir, examinar e manipular os sons verbais nos níveis de palavra, sílaba e fonema.

Demont (1997) acredita que a *consciência fonológica* constitui-se na capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala, bem como manipular seus componentes estruturais. Para o autor isso a caracteriza como a capacidade de pensar e operar sobre a linguagem como um objeto.

Para Maluf e Barrera (1997) o conceito de *consciência fonológica* inclui “[...] habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (MALUF; BARRERA, 1997, p. 125).

Hetch e Close (2002, p. 94) afirmam que “[...] phonemic awareness includes the ability to identify sounds within words and being able to blend speech segments into words”.

Segundo Schneider et al. (2000, p. 285), *consciência fonológica* “[...] refers to the ability to explicitly reflect on the sound structure of spoken language”.

Nos dados mais atuais da literatura, observa-se um crescimento significativo das pesquisas brasileiras sobre *consciência fonológica*. Destacaremos a seguir alguns desses estudos.

Cielo (2000) considera que a *consciência fonológica* é simplesmente a capacidade de analisar a fala explicitamente em seus componentes fonológicos.

Para Pestun (2005) a *consciência fonológica* é uma habilidade metalinguística e se refere à

[...] consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos (palavras, sílabas, fonemas) podem ser manipulados. Essa habilidade é desenvolvida gradualmente conforme a criança experimenta situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras) e é instruída formalmente em atividades grafonêmicas (PESTUN, 2005, p.407).

Santos e Siqueira (2002, p. 48) afirmam que *consciência fonológica* “[...] é uma habilidade metalinguística e pode ser definida como a capacidade de operar explicitamente com os segmentos da palavra”.

Segundo Andreazza-Balestrin, Cielo e Lazzarotto (2008, p. 154), a *consciência fonológica* pode ser definida como “a habilidade para analisar e manipular os componentes fonológicos da língua falada, de forma independente do conteúdo semântico da mensagem”.

Ainda sobre a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala e manipular seus segmentos, encontramos evidências também nos estudos de Ávila (2004), Paula, Mota e Keske-Soares (2005) e Pestun et al. (2010). De acordo com Ávila (2004) a *consciência fonológica* é definida como a capacidade

[...] de percepção dirigida aos segmentos da palavra [...] a qual é uma capacidade metalinguística, um conhecimento metafonológico, que se apresenta por meio da possibilidade de se focalizar a atenção sobre os segmentos sonoros da fala e identificá-los ou manipulá-los (ÁVILA, 2004, p.815).

Paula, Mota e Keske-Soares (2005, p.176) afirmam que a *consciência fonológica* é a habilidade de “[...] refletir sobre a estrutura sonora da fala bem como manipular seus componentes estruturais apresentando uma estreita relação com o aprendizado do código escrito”. E Pestun et al. (2010, p. 96) defendem que esta habilidade “[...] possibilita o acesso consciente ao patamar fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações neste nível”.

Além destas considerações, destaca-se ainda o ponto de vista de muitos pesquisadores sobre o fato de que a *consciência fonológica* apresenta níveis de desenvolvimento. Os mais expressivos estudiosos a esse respeito são Lundberg, Frost e Petersen (1988).

Para estes autores há uma classificação por categorias de habilidades de *consciência fonológica* que variam em função do grau de dificuldade na realização de determinadas tarefas. Os autores propõem que as habilidades de *consciência*

fonológica devem ser analisadas em grupos distintos e sugerem uma configuração hierárquica: habilidades suprasegmentares, silábicas e fonêmicas. As habilidades suprasegmentares envolvem tarefas como, por exemplo, julgar se as palavras apresentam a mesma sonoridade inicial ou final. São as habilidades mais simples do ponto de vista de exigência cognitiva, utilizando só as diferenças ou semelhanças de sonoridade da fala. As silábicas envolvem segmentar palavras em sílabas e adicionar ou remover sílabas de palavras. E por fim as habilidades fonêmicas. Essas envolvem tarefas de decompor ou recompor palavras com base em seus fonemas constituintes (LUNDBERG; FROST; PETERSEN, 1988).

Liberman et al. (1974) já referiam em seu estudo que a habilidade de segmentar as palavras em seus componentes sonoros com sentido, sílabas, e sem sentido, fonemas, era diferente e obedecia a uma ordem temporal de desenvolvimento. A consciência para a segmentação em sílabas seria mais fácil e apareceria primeiro que a consciência dos fonemas. Os autores defendem que “[...] it was found that the explicit analysis of spoken utterances into phonemes is significantly more difficult for the young child than analysis into syllable, and it develops later” (LIBERMAN et al, 1974, p. 207).

A este respeito Gonzalez e Gonzalez (1994) têm a mesma concepção. Mencionam que a sílaba, por ser a unidade básica de articulação, é perceptualmente mais saliente que os fonemas, os quais aparecem coarticulados nas palavras, fazendo com que a consciência dos fonemas seja mais difícil.

Capovilla e Capovilla (2000) e Pereira (2004) acreditam que a *consciência fonológica* envolve habilidades que têm uma hierarquia de complexidade. As atividades mais simples são as rimas²⁴ e a segmentação²⁵ das sentenças. Seguindo na ordem de complexidade está a segmentação de palavras em sílabas. Finalmente, o nível mais complexo é o da consciência dos fonemas e a habilidade de manipulá-los.

Segundo Ávila (2004), a *consciência fonológica* “[...] evolui da identificação de rimas e sílabas para a possibilidade da identificação de elementos discretos (fonemas) que existem na fala em nível abstrato” (ÁVILA, 2004, p. 815).

²⁴ Entende-se por rima a “[...] recorrência de sons [...] a homofonia entre vogais nas últimas palavras do verso” (MOISÉS, 2004, p. 285). Como exemplo tem-se: “coração” e “caminhão”; “pedreiro” e “padeiro”; e “goiabada” e “marmelada”.

²⁵ Entende-se aqui por segmentação a subdivisão de uma unidade em outras consideradas “menores”, ou seja, considera-se que a segmentação de sentenças seja a divisão destas em palavras; a segmentação das palavras seja a sua divisão em sílabas etc.

Sutcliffe, Dowker e Campbell (1999, p. 112) afirmam que:

Phonological awareness begins with awareness of sound-based similarities and differences between words, such as those involved in rhymes and alliteration (e.g. understanding that cat and hat rhyme, and that doll and dog begin with the same sound). At a more advanced level, it also involves the ability to segment words into their component sounds: for example, that the word 'cat' is made out of three sounds.

Essas teorizações mostram que, mesmo diante de diferentes épocas e diferentes experimentos, os pesquisadores assumem concepções bastante semelhantes. É possível concluir que o pressuposto comum entre eles é que a *consciência fonológica* corresponde a uma habilidade que capacita o sujeito a refletir sobre a “estrutura sonora da língua” falada, perceber que a fala pode ser dividida em “unidades sonoras menores” e manipular tais unidades. Infere-se ainda que outra hipótese assumida pelos autores é que a *consciência fonológica* pode ser dividida em níveis, sendo a consciência do fonema o mais complexo deles.

A leitura dos autores supracitados leva-nos a afirmar que parece necessária uma reflexão mais atenta sobre termos vindos da Linguística – como fonologia, fonema, morfema, sílaba, palavra –, empregados, por vezes, de forma muito simplificada entre os profissionais dos campos de estudo que se interessam pelos distúrbios da linguagem. Se houve um empréstimo dos termos, não se pode afirmar o mesmo em relação aos seus *conceitos*.

As citações acima exemplificam o que tenho destacado como *empréstimo de termos* e as consequências, em relação ao uso dos conceitos propostos pela Linguística, da não separação entre esta área e os campos de estudo dos distúrbios de linguagem, como propõe Gombert (1992).

Considero válido destacar que, do ponto de vista desses estudos, termos como *estrutura sonora* e *componentes sonoros estruturais* não necessariamente correspondem àquilo proposto pela Linguística Estruturalista, tomada como referencial teórico deste trabalho para a análise que nos propomos a realizar.

Também termos como *som* e *fonema* aparecem na literatura, muitas vezes, como sinônimos, contrariamente ao que propõe a área da Fonologia. Destaco ainda o termo *referente*, o qual aparece como equivalente a *significado*, termo utilizado por

Saussure ([1916] 1972)²⁶ em seu “Curso de Linguística Geral”. O *significado* discutido por Saussure deve ser entendido como a distinção entre os signos linguísticos e não em relação à referência das palavras com sua significação no mundo. Portanto, a relação significante e significado é interna ao sistema da língua e não se confunde com a relação palavra-referente²⁷.

Seria importante, então, às áreas que lidam com as patologias de linguagem abrirem-se para reflexões teóricas de outra natureza, que levantam indagações a respeito dos aspectos linguísticos da língua e distúrbios de linguagem com base em observações afetadas pela área da Linguística²⁸.

Voltaremos a estas discussões no Capítulo 4 deste trabalho, quando nos determos na discussão sobre a noção de *fonema* e os campos da *Fonética* e da *Fonologia*, retomando estudos clássicos de Trubetzkoy, Jakobson e Sapir.

A seguir, serão apresentados alguns dos mais influentes estudiosos das áreas dos distúrbios de linguagem que apresentam a relação entre a *consciência fonológica* e a leitura e a escrita.

3.3 *Consciência Fonológica e sua relação com a leitura e a escrita*

Como mencionado no início deste Capítulo, a *consciência fonológica* é considerada por muitos pesquisadores como uma habilidade que se relaciona diretamente com a leitura e a escrita. Muitos autores consideram, em um sistema de escrita alfabético, que a percepção, a análise e a manipulação daquilo que entendem como as unidades sonoras mínimas da fala assumem um papel de acentuada importância no acesso à leitura e à escrita.

²⁶ A data da publicação original da obra é 1916, entretanto, a partir deste momento, o texto será referenciado a partir da data da edição de consulta, 1972.

²⁷ Para mais detalhes sugerimos a leitura do texto *A forma e o sentido na linguagem* de Benveniste (BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989).

²⁸ Considero válido mencionar que a Fonoaudiologia está atenta a isso e já é possível encontrar pesquisas desenvolvidas nestes moldes, ou seja, estudos que se preocupam em refletir sobre os aspectos linguísticos da língua e dos distúrbios de linguagem, como é o caso do grupo de pesquisadores da DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação) - PUCSP.

Andrade, pesquisadora do referido centro, tem tentado romper com uma certa tradição no campo e chama a atenção para o fato de que muitas vezes as áreas de estudo dos distúrbios de linguagem mantêm uma visão unicamente orgânica das patologias. Faz-se uma redução, portanto, do linguístico ao físico. A língua é, então, analisada como “[...] objeto cujas propriedades podem ser diretamente apreensíveis na superfície da fala. [...] Sob essa ótica, a fala [...] se reduz a uma sucessão de elementos discretos discerníveis que estimulam um aparato perceptual já preparado para exercer funções de captação e processamento” (ANDRADE, 2007, p. 201).

Essa questão tem sido amplamente discutida em diversas pesquisas nas áreas voltadas para os distúrbios de linguagem. Tais estudos podem ter sido motivados pela tentativa de solucionar o que surge para áreas que lidam com os distúrbios da comunicação como um problema: as dificuldades com a leitura e a escrita. Estas são vistas habitualmente pelas áreas de estudo das patologias de linguagem como decorrentes de implicações orgânicas – como surdez, desvio fonológico, dislexia²⁹ e demais alterações cognitivas – sociais ou educacionais.

Vale a pena mencionar que considerações teóricas desse tipo, da mesma forma, podem ser também observadas na área da Linguística, porém não de forma tão expressiva quanto nas áreas dos distúrbios de comunicação. Uma das autoras mais representativas da Lingüística, que apresenta reflexões semelhantes às citadas anteriormente, é Leonor Scliar-Cabral.

Para a autora, a *consciência fonológica*, juntamente com a *consciência metalingüística*, são habilidades preditoras do adequado desempenho na leitura e na escrita. Segundo Scliar-Cabral (2003, p. 56) “[...] a aprendizagem dos princípios de um sistema alfabético implica refazer a percepção que o indivíduo tem da cadeia da fala como um contínuo”. E a pesquisadora continua: “Pode-se, pois, concluir que os sistemas escritos se constituem numa forma de recortar a fala, influenciando em como ela passa a ser examinada como objeto de reflexão” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 57). A autora ainda afirma que:

A consciência metalingüística e a consciência fonêmica na qual ela se insere decorrem, em essência, desta propriedade, a de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a linguagem, de forma consciente, utilizando uma linguagem (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 56-57).

Retomando as áreas que estudam os distúrbios da linguagem, observa-se que na literatura internacional, pioneira em estudos que abrangem a *consciência fonológica*, encontram-se muitas evidências de pesquisas que atestam que essa habilidade está diretamente relacionada ao sucesso na leitura e escrita (CAZDEN, 1974; BRADLEY; BRYANT, 1983; HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1985; JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986; LUNDBERG;

²⁹ Definida, comumente, como um distúrbio de aprendizagem de leitura que ocorre em indivíduos com inteligência normal; ausência de alterações cognitivas, sensoriais ou motoras ou deficiências na instrução escolar. Caracteriza-se pela presença de fatores neurobiológicos, incidência familiar e alterações em habilidades cognitivas que comprometem o uso da atenção, memória e percepção (CAPELLINI, 2004).

FROST; PETERSEN, 1988; LIBERMAN, 1989; CUNNINGHAM, 1990; BEECH; HARRIS, 1997; LEYBAERT, 1998; BURGESS; LONIGAN, 1998; SUTCLIFFE; DOWKER; CAMPBELL, 1999; TRANSLER; LEYBAERT; GOMBERT, 1999; STERNE; GOSWAMI, 2000; MILLER, 2002; ALLOWAY et al., 2004).

No Brasil observou-se, nos últimos anos, um vasto número de estudos a respeito da *consciência fonológica*. A dificuldade na alfabetização das crianças e o alto índice de fracasso escolar³⁰ nas séries iniciais do Ensino Fundamental parecem ter sido as questões motivadoras dos estudos. Muitos deles apresentam experiências com crianças pré-escolares em fase de aquisição de leitura e escrita; com programas de treinamento de *consciência fonológica*; e com habilidades cognitivas e metalinguísticas consideradas importantes para a leitura e escrita (MALUF; BARRERA, 1997; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; BARRERA; MALUF, 2003; CÁRNIO; SANTOS, 2005; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; PESTUN, 2005; SOUZA; BANDINI, 2007; GUEDES, 2009; PESTUN et al., 2010).

Um estudo clássico (BRADLEY; BRYANT, 1983) desenvolvido pelo departamento de Psicologia Experimental da Universidade de Oxford em 1983 foi um dos primeiros a relacionar a habilidade de *consciência fonológica* e o sucesso no aprendizado da leitura e escrita. Para os autores a consciência de rima e aliteração que as crianças adquirem antes de seu ingresso na escola, oferecidas em seu ambiente doméstico, tem uma poderosa influência em seu sucesso na aprendizagem de leitura e escrita.

Bradley e Bryant consideram que a leitura

[...] involves attending to their constituent sounds, and so does learning to use the alphabet in reading and spelling. Thus the experiences which a child has with rhyme before he goes to school might have a considerable effect on his success later on in learning to read and to write (1983, p. 419).

Esses autores também consideram que “[...] a definite relationship does exist between a child’s skill in categorizing sounds and his eventual success in reading and spelling” (BRADLEY; BRYANT, 1983, p. 419).

Hanson, Liberman e Shankweiler (1984) referem que as evidências científicas demonstram que em crianças ouvintes o sucesso na aquisição da leitura está

³⁰ É possível conferir detalhes sobre este aspecto nos dados do censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=4&z=t&o=23&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1&u5=1&u6=>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

diretamente ligado à habilidade de utilizar de forma eficiente o código da fala, referente às suas características fonéticas e fonológicas. E sugerem que os maus leitores podem apresentar uma dificuldade no uso deste “código”: “These findings have suggested that for hearing children in the process of acquiring reading skills, the poor readers may be deficient in the use of speech-based code” (HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984, p. 379).

Em estudo realizado em 1986, Juel, Griffith e Gough concluem que “[...] the knowledge that the spoken word can be broken down into smaller units (i.e., its phonemes) is a powerful determinant of reading acquisition” (JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986, p. 245).

We believe we have shown the extreme importance of phonemic awareness in literacy acquisition. We also believe we have shown that children will not acquire spelling-sound correspondence knowledge until a prerequisite amount of phonemic awareness has been attained. Without such phonemic awareness, exposure to print does little to foster spelling-sound knowledge (JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986, p. 254).

Liberman e Shankweiler (1985) também corroboram a influência da consciência dos fonemas na leitura. Segundo os autores, há muitas evidências que sugerem que a “[...] awareness of the phonological constituents of words [...] is most germane to the acquisition of literacy” (LIBERMAN; SHANKWEILER, 1985, p. 9).

Segundo Cunningham (1990), aprender a ler “[...] is a complex process that requires multiple capabilities. One of those capabilities is phonemic awareness” (CUNNINGHAM, 1990, p. 429). Esta habilidade “[...] probably develops as children interact with print and acquire cipher knowledge” (CUNNINGHAM, 1990, p. 440).

Conforme Leybaert (1998), pesquisadora influente nos estudos que relacionam *consciência fonológica* e surdez, a representação fonológica “[...] play[s] a major role in language development and cognitive abilities in normally hearing children: speech perception, metalinguistic ability, verbal short-term memory, successful reading and writing in an alphabetic system” (LEYBAERT, 1998, p. 169).

Transler, Leybaert e Gombert (1999) – citados no início deste trabalho como os autores do estudo que influenciou minha pesquisa com *consciência fonológica* e crianças surdas – acreditam que um dos componentes da atividade de leitura em crianças ouvintes consiste na decodificação das palavras. Os autores afirmam que

[...] to decode a word, the child must establish the correspondence between the written string and the oral string, that is, the phonological form of the item. More precisely, this cognitive activity has been described as a grapho-phonemic assembling process: graphemes (e.g., b, d, th, oo) are associated with the corresponding phonemes (phonemes are the smallest units that can differentiate two spoken words) (TRANSLER; LEYBAERT; GOMBERT, 1999, p. 124).

Chard e Dickson (1999), do mesmo modo, apontam esta relação. Estes autores consideram a *consciência fonológica* como o passo inicial para ensinar uma criança a ler. Segundo eles, para aprender um código as crianças precisam ouvir os fonemas, ver as letras e relacioná-los. Quando esta relação for automática e eficiente a criança pode ser considerada como apta para a leitura.

Musselman (2000), Perfeti e Sandak (2000) e Golding-Meadow e Mayberry (2001) chamam a atenção para o fato de que a caracterização de bons e maus leitores depende da relação que o indivíduo tem com o processamento fonológico das estruturas da fala. Para Musselman (2000, p. 9), “[...] it has been hypothesized that the relatively poor reading skills of deaf individuals result from deficiencies in phonological processing”.

Nesta mesma direção afirmam Goldin-Meadow e Mayberry (2001) e Perfeti e Sandak (2000):

To become readers, children must learn the mapping between the spoken language they already know and printed words on a page. For English, as for most languages, that mapping is based on sound. Once children understand underlying principle of the print-sound-mapping – once they ‘crack the code’ – they can call upon their knowledge of their spoken to facilitate the reading processing (GOLDIN-MEADOW; MAYBERRY, 2001, p. 222).

Indeed, despite a long history of controversy about the role of ‘phonological meditation’ in reading English words, the evidence has converged on the conclusion that reading English words involves, for the skilled reader, and automatic activation of both sublexical (e.g. phonemes) and lexical level phonology.

[...] Awareness of phonemes as meaningless abstractions from the speech stream is important in enabling children to learn to read. And phonological decoding strategies are important in making progress in word identification. [...] Children who are successful in learning to read English learn that in the English writing system letters (actually graphemes) correspond to speech sounds, and they use this knowledge in actual reading (PERFETTI; SANDAK, 2000, p. 34).

Sterne e Goswami (2000) referem que pesquisas na área da Psicologia do desenvolvimento têm mostrado que “[...] the representation of segmental phonology

(‘phonological awareness’) is also intimately connected with the development of reading and spelling” (STERNE; GOSWAMI, 2000, p. 609).

Para Barrera e Maluf (2003) a habilidade de segmentar a fala ao nível fonêmico continua sendo decisiva no domínio da escrita alfabética, visto que o acesso à escrita supõe o domínio de regras de associação entre grafemas e fonemas. A *consciência fonológica*, de acordo com as autoras, cumpre, portanto, um importante papel facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita. E, se presente no início da alfabetização, pode ser preditora de melhor desempenho na leitura e escrita.

Conforme Pestun (2005),

Independentemente de a relação entre *consciência fonológica* e habilidade para leitura e escrita ser de causa, de efeito ou de reciprocidade, o que se tem claro atualmente é que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos (PESTUN, 2005, p. 408).

Crianças que apresentam consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos podem ser manipulados adquirem e desenvolvem as habilidades de leitura e escrita de forma mais eficiente (PESTUN, 2005, p. 411).

Andreazza-Balestrin, Cielo e Lazzarotto (2008) consideram que a *consciência fonológica* nos anos iniciais da escola pode garantir à criança um bom desempenho na atividade de leitura: “[...] essa capacidade de decompor palavras faladas em sons é exatamente a habilidade que promove a leitura bem-sucedida na primeira série do Ensino Fundamental” (ANDREAZZA-BALESTRIN; CIELO; LAZZAROTTO, 2008, p. 155).

Apesar de a maioria dos estudos que discutem a relação entre *consciência fonológica* e aquisição de leitura e escrita afirmarem que a primeira é um pré-requisito para ler e escrever, a literatura já tem demonstrado que a relação entre *consciência fonológica* e leitura não é unidirecional, ou seja, há uma reciprocidade. Ao mesmo tempo em que a *consciência fonológica* influencia na leitura e na escrita, quanto mais se aprende sobre essas, mais se desenvolvem conhecimentos sobre o nível fonológico, fazendo dessa relação uma via de mão dupla (BURGESS; LONIGAN, 1998; LUNDBERG, 1998; ZORZI, 2003; GUEDES, 2009).

A esse respeito Burgess e Lonigan (1998) afirmam:

Children's phonological sensitivity is a strong predictor of the development of reading skills. Recent evidence indicates that phonological sensitivity and reading are reciprocally related. That is, phonological sensitivity facilitates the development of early reading and early reading facilitates the development of phonological sensitivity (BURGESS; LONIGAN, 1998, p. 117)

This conceptualization of the relation between phonological sensitivity and reading is compatible with the observed interaction between reading skills and phonological abilities in school-age children, but it does not address the question of when and how the relation is formed. In fact, despite the importance of phonological sensitivity in reading development, relatively little research has examined the potential correlates and causes of its development. One step in answering these questions is to determine the extent to which early levels of emergent reading ability (e.g., letter knowledge) provide insight into the phonological structure of words as well as the extent to which rudimentary levels of phonological sensitivity influence the ease of acquisition of emergent reading abilities (BURGESS; LONIGAN, 1998, p. 118).

Na busca por soluções para as questões que envolvem as dificuldades com a leitura e a escrita é possível encontrar na literatura propostas de atividades enfocadas em aprimorar a habilidade de *consciência fonológica*, como, por exemplo, o treinamento de *consciência fonológica* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998; BARRERA; MALUF, 2003; SOUZA; BANDINI, 2007).

Musselman (2000) destaca a importância de programas de intervenção na *consciência fonológica* e afirma que “[r]esearch shows that phonological processing is involved at all levels of skills and play role in reading skill acquisition. Furthermore, studies show that phonologically based remedial programs are effective with disabled readers (MUSSELMAN, 2000, p. 11).

Para Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) problemas de leitura, em sua maioria, estão relacionados à decodificação e não à compreensão, por isso a rota fonológica para a leitura é importante. Faz-se necessário, portanto, “[...] desenvolver instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção remediativa e preventiva relacionados às habilidades metafonológicas” (CAPOVILLA; GÜTSCHOW; CAPOVILLA, 2004, p. 14).

Quanto aos dois últimos subitens apresentados neste Capítulo, foi observado que vários autores afirmam que a *consciência fonológica* é uma habilidade possível de ser dividida em níveis, sendo cada um deles responsável por diferentes unidades na língua (LIBERMAN et al., 1974; LUNDBERG; FROST; PETERSEN, 1988; SUTCLIFFE; DOWKER; CAMPBELL, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; PEREIRA, 2004).

Permeando a hipótese de divisão em níveis está a noção de compartimentalização da língua. Ou seja, a língua é tomada como objeto de manipulação, subordinado ao aparato de habilidades orgânicas dos sujeitos. Esta visão é contrária ao julgamento da Linguística Estruturalista, assumida como pressuposto teórico neste trabalho, a qual define a língua como estrutura, em que todos os elementos existem em relação e ao mesmo tempo na língua.

A determinação de uma sequência em termos temporais, portanto, provinda da subdivisão da língua pelas habilidades metalinguísticas, mais especificamente a *consciência fonológica*, como mostrado nos autores acima, não pode ser pensada sob o ponto de vista da perspectiva da Linguística Estruturalista. Discutiremos mais adiante esta questão a partir de uma reflexão do linguista Benveniste (1995).

Todos esses estudos concluem, de certa forma, que para escrever uma língua alfabética é necessário ter primeiro o domínio de uma língua falada e de habilidades como a *consciência fonológica*, que garantiriam a análise desta língua. Tal concepção reflete a ideia de que a escrita é elemento condicionado ao reconhecimento de “estruturas sonoras” da fala e que, portanto, é mera representação da língua oral.

Embora seja o objetivo principal deste trabalho apresentar uma discussão conceitual sobre a *consciência fonológica*, não se pode ignorar que as áreas dedicadas ao estudo das patologias de linguagem apontam para a direção da aquisição de leitura e escrita ao considerar a *consciência fonológica*³¹. Tecerei alguns comentários sobre escrita no próximo Capítulo. Entretanto, adianto que foge ao escopo deste trabalho tratar das reflexões sobre a ampla discussão envolvida nas conjecturas teóricas sobre a aquisição de leitura e escrita.

É importante chamar a atenção para o fato de que o que a maioria das análises sugere como condição para a aquisição do sistema da escrita é a *manipulação* dos segmentos. Uma aquisição que se daria por meio da “atomização” dos elementos que compõem o sistema fonológico para estabelecer uma relação com o sistema gráfico, igualmente atomizado.

³¹ É válido destacar que na maioria dos estudos dos campos das patologias de linguagem sobre *consciência fonológica* é estabelecida uma relação com a aquisição de *leitura* e *escrita*. Até este momento, por fazer menção a minha pesquisa inicial e às concepções teóricas destes campos, não demonstrei nenhuma delimitação teórica entre aquisição de *leitura* e *escrita*. A partir de agora, entretanto, ao longo deste trabalho, serão enfatizadas questões relativas especificamente à escrita. Isto se justifica pelos desdobramentos aos quais este trabalho foi levado, principalmente ao pensar a relação entre *escrita* (*alfabética*) e *oralidade*, mencionada com mais detalhes no Capítulo 4. A menção à aquisição de *leitura* e *escrita*, contudo, ainda será observada no corpo deste trabalho sempre que houver alusão aos estudos e conjecturas das áreas dos distúrbios de comunicação.

Não há dúvida de que o “isolamento” dos elementos é possível, desde que não se perca de vista que ele só se efetua tendo por pano de fundo o sistema que o sustenta e articula, e que admite, ao estabelecer relações de diferenças, falar em *unidades*. A ideia de que a “percepção”, por si só, permite reconhecer elementos no nível da *fala* para que a associação com os itens gráficos seja feita mostra-se, pois, insustentável. O sistema, onde ocorre o exercício da *atividade metalinguística*, como defende Jakobson (1956), então desaparece. Neste sentido, é importante voltar-se para a instauração do campo da Fonologia, quando, da distinção língua e fala saussureanas, vemos as questões sobre *unidades linguísticas* serem feitas.

Proponho neste momento uma reflexão a respeito do conceito de *fonema* do ponto de vista da *Fonologia*, representada pelos mais expoentes autores da área, Nikolay Trubetzkoy, Roman Jakobson e Edward Sapir. E, ainda, retomar o conceito de *consciência fonológica* e suas implicações para a escrita.

4 DISCUTINDO O CONCEITO DE FONEMA

4.1 O conceito de *fonema* no Círculo Linguístico de Praga

O Círculo Linguístico de Praga (CLP) foi criado em 1926 em meio a duas guerras mundiais e a discussões de jovens acadêmicos interessados em poética, literatura e expressões artísticas, como o folclore, encorajados a refletir suas ideias com base nas obras e legados de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e Baudouin de Courtenay (1845-1929).

Os mais influentes representantes da Escola de Linguística de Praga foram Roman Jakobson e Nikolay Trubetzkoy. Ambos concentraram sua atenção nos estudos com Fonologia e contribuíram significativamente para o desenvolvimento do quadro teórico que se tem na atualidade sobre esta disciplina. Foi o Primeiro Congresso Internacional de Linguistas, realizado em Haia em 1928, que estabeleceu os novos objetivos para o estudo da Fonologia. Como destaca Anderson:

Jakobson (1928) prepared a set of propositions outlining and arguing the basic goals of phonology. Intended to address the perceive failures both of neogrammarian historical linguistics and phonetics, these propositions (which were signed also by Trubetzkoy and Karcevskij) advocated a fundamental change of direction in linguistic research. While obviously controversial, they were in fact enthusiastically approved by many participants at the Congress, encouraging their formulations to further efforts (assuming this was needed) (1985, p. 88).

While Jakobson's propositions diverged from the practice of other linguists in all of their major respects, this was especially true in his urging a concentration on the systems of distinctive sound differences to the exclusion of other phonetic facts, and in proposing a teleological, system-determined conception of linguistic change.

[...] Its essential insight was basically no different from Saussure's: in order to study the sound system of a particular language, it is necessary to focus on the ways in which sound differences do or do not differentiate distinct forms within that language. The fact that Jakobson posed this basic principle in an explicit and persuasive way, at a time when the field was prepared to recognize the deficiencies of the alternatives to it, led to its acceptance (1985, p. 89).

A conjuntura dos estudos linguísticos da época levou à necessidade de separar a Fonologia da Fonética, visto que as discussões antes focadas nas pesquisas com análises fonéticas cederam lugar ao estudos dos “distinctive elements (or ‘phonemes’ in one specific sense)” (ANDERSON, 1985, p. 89-90) e foi

necessário, portanto, abandonar “[...] a naive phonetic approach to language – in part probably, for the simple reason that in this concrete form that the basic insight of phonology was presented” (ANDERSON, 1985, p. 90).

O estudo da Fonologia, como proposto pelo Círculo, não ficou, entretanto, restrito às proximidades de Praga. Jakobson e Trubetzkoy mantinham contato com as figuras mais proeminentes da área, como Sapir, Meillet, e Vendryes, o que “[...] proved receptive in varying degrees to their ideas, and these consequently became more widely know” (ANDERSON, 1985, p. 90).

Vejam os a seguir como as reflexões teóricas desses dois maiores expoentes entre os linguistas do Círculo de Praga colaboraram para a delimitação da Fonologia e propagação do conceito de *fonema*.

4.1.1 Nikolay Trubetzkoy - *A Fonologia Atual*

Em “A Fonologia Atual”, datado de 1933, Trubetzkoy discute, principalmente, a delimitação das disciplinas Fonologia e Fonética e seus objetos de estudo – *fonema* e *som* – e as implicações metodológicas consequentes desta distinção. O linguista destaca o Primeiro Congresso de Filólogos realizado pelo Círculo como o responsável por chamar a atenção dos linguistas para a Fonologia. Além disso, destaca também como frutos do CLP a Reunião Fonológica Internacional e a fundação da Associação Internacional para os estudos fonológicos como importantes momentos para a discussão do tema.

Encontramos em Trubetzkoy questões referentes às diferenças e particularidades entre Fonética e Fonologia, as quais se apresentaram como imprescindíveis para as reflexões pretendidas neste trabalho, cuja origem, conforme observado no Capítulo 2, está em uma pesquisa que tem a *consciência fonológica*, as conjecturas a respeito do acesso direto aos *fonemas* e sua relação com os processos de leitura e escrita como principais aspectos. Veremos a seguir algumas destas questões.

Trubetzkoy ([1933] 1981)³², logo no início de seu texto, destaca que há uma distinção entre *som* e *fonema*. O autor afirma que a preocupação com esta diferenciação é mais antiga que o CLP e, inclusive, que as discussões dos linguistas

³² A data original do referido texto é 1933, entretanto, a edição consultada para esta pesquisa é de 1981. Assim sendo, a partir deste momento, será citada a data da edição de consulta.

mais expoentes da área da Fonologia. Data de 1876. Foi um estudo do dialetólogo suíço J. Winteler de descrição de uma língua que apontou para a necessidade de distinção entre duas espécies de oposições fônicas: “[...] umas utilizadas na língua dada para expressar diferenças semânticas ou gramaticais, e outras que não podem ser usadas para diferenciar o sentido das palavras” (TRUBETZKOY, 1981, p.15).

Ao falar em duas espécies de oposições fônicas entendemos aqui, dito de outro modo, já uma necessidade de delimitar as disciplinas – Fonética e Fonologia. Aquela responsável pelo *som* e esta a responsável pelo *fonema*. As ideias de Winteler, entretanto, ficaram adormecidas por algum tempo e apenas retornaram ao cenário científico com H. Sweet, cujos estudos sobre sons e as oposições fônicas se realizavam pelos mesmos “métodos puramente fonéticos” (TRUBETZKOY, 1981, p.16).

Saussure, em seu “Curso de Linguística Geral” (1972), apesar de ter se posicionado de forma mais clara que H. Sweet a respeito da distinção entre *sons* e *fonemas*, não os descrevera de modo diferente dos foneticistas da época. Por determinar claramente a esfera da fala e da língua, apenas acrescenta que a Fonologia não é nada além de uma ciência natural – a filosofia dos sons – e está no domínio da fala. Mesmo ao conhecer a distinção entre língua e fala, Saussure não se posicionou a respeito da demarcação das duas disciplinas, uma “dependente da língua”, que estudaria os elementos diferenciais do significante imaterial, e a outra “dependente da fala”, que se encarregaria de estudar os sons da linguagem humana, sem se interessar por sua função diferencial.

Foi Baudouin de Courtenay quem primeiro fez essa diferenciação. Segundo Trubetzkoy,

Foi ele quem proclamou a diferença fundamental existente entre os sons da linguagem humana e as imagens fônicas de que se compõem as palavras de uma língua, e foi ele também quem tirou desta afirmação consequências metodológicas a exigir a existência de duas disciplinas científicas: uma fundada sobre a fisiologia e a física, e que tem por objeto os sons; outra, aparentada com a psicologia, e que estuda as imagens fônicas em suas funções linguísticas (1981, p. 16).

Entende-se, portanto, as duas disciplinas: Fonética e Fonologia. A Fonética encarregar-se-ia dos *sons*, enquanto que a Fonologia estudaria os *fonemas*. Mas que diferença haveria, então, entre estas duas entidades? Foi Courtenay também o precursor do conceito de “fonema” como se entende atualmente. O linguista o

definia como o “equivalente psíquico do som”. O *som*, por sua vez, é definido por ele como “‘um fenômeno físico *perceptível* por meio do ouvido’, ou melhor, uma *‘impressão auditiva* causada por um fenômeno físico” (TRUBETZKOY, 1981, p. 16, grifo do autor).

Para Trubetzkoy (1981, p. 16-17) “[...] o que distingue o fonema do som não é o seu caráter puramente psíquico, mas antes seu caráter diferencial – o que faz dele um valor linguístico”. Também afirma que “[...] o som não é para o fonólogo senão a *realização fonética do fonema*, um símbolo material do mesmo” (TRUBETZKOY, 1981, p. 18 – grifo do autor).

O fonema vale. Por isso só deve ser entendido quando em relação com outros fonemas na língua, ou seja, apenas existe na relação que se estabelece entre eles. A sua percepção física (auditiva) isolada não existe. Podemos perceber o som por meio do sentido da audição, que é “fenômeno físico perceptível” (TRUBETZKOY, 1981, p. 16), mas não o fonema.

Trubetzkoy afirma que há, portanto, uma profunda diferença entre Fonética e Fonologia:

A fonética atual se propõe estudar os fatores materiais dos sons da fala humana: seja as vibrações do ar que a eles correspondem, seja as posições e movimentos dos órgãos que os produzem. Em troca o que a fonologia quer estudar não são os sons, mas os fonemas, isto é, os elementos constitutivos do significante linguístico (TRUBETZKOY, 1981, p. 18).

Isso implica também diferenças metodológicas no estudo da Fonética e Fonologia. Trubetzkoy aponta que “[a] fonética, individualista e atomista por natureza, estuda os fenômenos fônicos isolados; a fonologia, universalista por natureza, parte do sistema como de um todo orgânico cuja estrutura ela estuda” (TRUBETZKOY, 1981, p. 20).

Em outras palavras, os foneticistas estudam os *sons* de forma isolada e fora de relação com os demais sons da mesma língua; os fonólogos, por outro lado, estudam os *fonemas* e a estrutura em que estão inseridos, bem como as oposições fonológicas que existem entre eles, pois, por terem um valor linguístico, somente são definidos pelas relações que estabelecem com os outros fonemas do sistema da língua. “O fonema não pode ser estudado fora do sistema fonológico, o que só é possível se se tem em conta a estrutura deste sistema” (TRUBETZKOY, 1981, p. 19).

Trubetzkoy, seguindo essas mesmas conjecturas, destaca, então, os papéis do foneticista e do fonólogo:

O foneticista tenta descobrir aquelas diferenças de sons que um homem comum, falante de sua língua materna, não percebe de modo algum. O fonólogo, pelo contrário, quer estudar somente as diferenças que cada um deve notar em sua língua materna, uma vez que são elas que servem para diferenciar o sentido das palavras e das frases. O foneticista tenta, por assim dizer, penetrar nos órgãos articulatórios e estudar em todos os detalhes seu funcionamento, assim como se estuda o trabalho de um mecanismo. O fonólogo, em troca, trata de penetrar na consciência linguística de uma comunidade linguística (povo, classe social, etc.), estudando o conteúdo das ideias fônicas diferenciais de que se compõem os significantes das palavras da língua dada. Grosseiramente falando, diremos que a fonética procura descobrir *o que de fato se pronuncia* ao falar uma língua, e a fonologia *o que se crê pronunciar* (TRUBETZKOY, 1981, p. 18-19 – grifos do autor).

As diferenças, como se constata, são inúmeras. Ao enfatizar as implicações conceituais e metodológicas que caminham juntas às áreas da Fonética e Fonologia, a leitura de Trubetzkoy leva-nos a refletir mais atentamente sobre as diversas ações e pesquisas das áreas que estudam as patologias de linguagem no que diz respeito, principalmente, à noção de *fonema*, *consciência fonológica* e acesso à escrita por meio do conhecimento do fonema.

De fato, os campos de estudo dos distúrbios de linguagem comumente lidam com os conceitos de *som* e *fonema*, próprios das áreas da Fonética e Fonologia. Entretanto, como indicado no Capítulo 3 deste trabalho, estes termos têm sido utilizados, diversas vezes, como duas entidades iguais. Um acaba sendo tomado pelo outro. A pesquisa que originou este trabalho, de que tratamos no Capítulo 2, é um exemplo disso. Os termos *som* e *fonema* foram adotados da Fonética e Fonologia, porém não foram assumidos, naquela ocasião, seus conceitos originais com as respectivas consequências metodológicas.

O objetivo do estudo foi testar a *consciência fonológica* dos sujeitos por meio de uma atividade de escrita. Foi considerado, naquele momento, que haveria um acesso direto à consciência do fonema no momento da leitura de palavras e que isso facilitaria a escrita das crianças. Foi considerado também que as crianças ouvintes, por contarem com o sentido da audição, alcançariam “melhores resultados” que as crianças surdas, que não poderiam “ouvir os fonemas”.

Os resultados da pesquisa, como indicado no Capítulo 2, foram intrigantes. O que aqueles dados dizem? Se, como se acreditava, no momento inicial da pesquisa,

o fonema pode ser acessado/apreendido diretamente pela via da audição e, na sequência, pela leitura, por que ouvintes e surdos apresentaram resultados tão semelhantes em suas escritas?

Como preconizam Courtenay, Saussure e Trubetzkoy, o fonema não é “substância material” a ser apreendida, mas sim um “equivalente psíquico do som” que tem caráter puramente diferencial. Ele é aquilo que outro não é. Neste caso, não poderíamos percebê-lo diretamente pelo sentido da audição ou qualquer outro sentido quando isoladamente e fora de relação com os demais fonemas.

Poderíamos, então, pensar em uma *consciência fonológica* no sentido de apreensão, isolamento e manipulação de fonemas? Como ser consciente de valores estabelecidos apenas em relação, que não tem forma material, e que são apenas diferenças fônicas, oposições fonológicas? Não se estaria referindo aqui a uma consciência do som – “um fenômeno físico *perceptível* por meio do ouvido” (TRUBETZKOY, 1981, p. 16) – ao invés de uma *consciência fonológica*? Talvez pudéssemos falar na pesquisa inicial, portanto, em uma *consciência fonética* no lugar de uma *consciência fonológica*.

Uma *consciência fonética* permitiria, pois, ao falante ser consciente e capaz de manipular os sons, porém não as oposições fonológicas presentes na língua. Estas “[...] servem para diferenciar o sentido das palavras e das frases” (TRUBETZKOY, 1981, p. 18) e, portanto, estão diretamente ligadas à relação de significação que um falante estabelece com as unidades dentro da língua.

Um dos linguistas mais importantes na discussão a respeito do *fonema* e seu papel de distinção dentro da língua e sua delimitação como unidade linguística pela significação é Jakobson. Vejamos a seguir como este linguista aborda o tema.

4.1.2 Roman Jakobson – *Fonema e Fonologia: ensaios*

Retorno neste momento a Jakobson, um dos linguistas mais influentes do Círculo de Praga, já mencionado neste trabalho, e um dos pioneiros no estudo da Fonologia³³. Tratarei aqui mais especificamente das ideias centrais presentes em

³³ Considero importante fazer referência à citação de Anderson (1985) a respeito de Jakobson e Trubetzkoy e o início dos estudos da Fonologia: “Jakobson [...] left Russia and took up his studies in Prague in 1920. He contacted Trubetzkoy at this time in Sofia, and an extensive series of letters the two began at this time. Their contents (published by Jakobson, 1975), continuing up to Trubetzkoy’s death, provide valuable insights into the

dois ensaios publicados no livro “Fonema e Fonologia”, de 1967. O primeiro deles é “Fonema e Fonologia” e o segundo, “Para a Estrutura do Fonema”.

Assim como os linguistas mais proeminentes que iniciaram os estudos no campo da Fonologia, Jakobson faz forte menção ao estruturalismo europeu e a seu maior representante, Saussure. É possível observar um retorno às discussões sobre a teoria do valor e às noções de forma e substância da língua presentes no “Curso de Linguística Geral” (SAUSSURE, 1972), como veremos a seguir.

Ao falar em Fonologia, a delimitação do que é *som* e do que é *fonema* é imperativa. Por isso Jakobson também se preocupa em esclarecer a diferença principal entre esses elementos. Para ele, “[...] fonema é o conceito básico da fonologia” que designa “[...] as propriedades fônicas concorrentes que se usam numa língua dada para distinguir vocábulos de significação diversa” (JAKOBSON, 1967, p. 11). O som, por sua vez, não apresenta nenhum valor distintivo e, por esta razão, vários deles podem representar um único fonema.

Os sons, por serem considerados como entidades do campo “puramente fisiológico, físico e psico-acústico” (JAKOBSON, 1967, p. 11), são de preocupação da Fonética, e os fonemas são, portanto, objeto de estudo da Fonologia. A Fonética é, assim, a ciência da *substância*, enquanto que a Fonologia é a ciência da *forma* (JAKOBSON, 1967).

O autor insiste na caracterização dos campos e comenta que a Fonologia tem na Fonética uma origem. Segundo Jakobson, a Fonologia buscou em seus primeiros momentos elementos da Fonética, basicamente os que se enquadram em descrições fonéticas. Porém, apesar de esses elementos depois serem apreciados pelas reflexões da Fonologia, ainda necessitam ser reavaliados³⁴.

O autor alerta que é necessário, para um fonólogo, aprofundar-se sempre nos conceitos da Fonética, visto que o trabalho deste é mais profícuo “[...] quanto mais substância fonética a fonologia experimentar e reelaborar” (JAKOBSON, 1967, p. 17). Contudo, a Fonologia precisa ser criteriosa quanto a isso. Jakobson enfatiza que “[...] esses dados [da fonética] têm de ser realmente tratados de maneira

development of the notion of ‘phonology’ during this period as well as their author’s toward their own work and that of others” (ANDERSON, 1985, p. 86-87).

³⁴ Jakobson, para enfatizar este ponto de vista, cita as obras de Trubetzkoy, “Fundamentos da Fonologia”, e de van Wijk, “Fonologia”, para dizer que, apesar de haver um esforço em individualizar a Fonologia de forma genuína e ordenada, estas importantes obras ainda a tratam “como que fonética marginal” (JAKOBSON, 1967, p. 16).

fonológica; é preciso não trazer simplesmente para a fonologia o material fonético em seu estado cru, com pele e pelos por assim dizer” (JAKOBSON, 1967, p. 17).

Esta citação leva-nos a fazer nova menção às inúmeras pesquisas elencadas no Capítulo 3 deste trabalho e chamar a atenção para a importância da análise dos elementos da Fonética sob o olhar e reflexão da Fonologia, como defende o linguista. Observou-se que os estudos sobre *consciência fonológica* têm utilizado conceitos como *som* e *fonema*, ambos fazendo referência à Fonologia de modo aparentemente simples. Também expressões como *estrutura sonora* e *componentes sonoros estruturais* da língua – comumente observadas nas citações daqueles estudos – demonstram ser consideradas, muitas vezes, como termos próprios da “ciência da forma” (JAKOBSON, 1967, p. 16).

Ainda sobre a delimitação das disciplinas Fonética e Fonologia, Jakobson retoma Saussure para afirmar que esta última não se preocupa com a substância sonora do *fonema*, mas sim com sua forma, ou seja, a oposição que ele estabelece em relação aos demais fonemas. É a oposição e não o fonema em si que constitui a essência do estudo da Fonologia.

Tais oposições fonológicas, próprias da língua e de seu sistema fonológico, são também denominadas de diferenças fônicas, cuja finalidade é distinguir significações dentro da língua. Somente quando há diferença na significação o falante percebe o fonema. E é, portanto, a relação com a significação que é levada em conta do ponto de vista da Fonologia.

Este é um aspecto ressaltado em Jakobson. É possível observar que este linguista constantemente aponta a significação como condição para a delimitação das unidades linguísticas, mais especificamente o *fonema*. Este só existe quando pensado em relação com a língua, e esta, por sua vez, só existe quando significa. Vejamos um exemplo disso na citação de Jakobson sobre as consoantes palatalizadas e não-palatalizadas do russo:

A distinção entre consoantes palatalizadas e consoantes não-palatalizadas é fonemática em russo; serve para diferenciar palavras, e qualquer criança russa ouve e utiliza essa distinção. Para um russo trata-se de uma distinção tão evidente e tão nítida como é para um dinamarquês a que existe entre vogal arredondada e vogal não arredondada, por exemplo um *ö* e um *e*. Não obstante, essa mesma distinção entre consoante palatalizada e consoante não-palatalizada, que para um russo é bem marcada e clara, é para um alemão ou um tcheco, por exemplo, quase inaudível e inexistente, como já se tem verificado mais de uma vez. Posso citar, como já fiz há algum tempo, o par de palavras russas *krov* – *krov'*: *krov* /króf/, sem a

palatalização da consoante final, quer dizer ‘asilo’, *krov* /krof^y/, com a palatalização, quer dizer ‘sangue’. O russo enuncia /krof^y/ e o alemão simplesmente não sabe se se trata de sangue ou de asilo. Seria, em verdade, um erro concluir daí que o russo tem ouvido mais apurado. Só entra aqui uma determinante, e essa determinante é fornecida pelo sistema fonológico da língua a que a palavra pertence. O que importa no caso é que há uma distinção significativa entre fonema palatalizado e fonema não-palatalizado em russo (JAKOBSON, 1967, p. 40).

Fica evidente que o linguista considera que o falante escuta os fonemas da língua e não os sons simplesmente, o que também é defendido por Edward Sapir (1944), autor que discutiremos em seguida. O ouvido do falante não é indiferente ao sistema fonológico. O que ele ouve é afetado pelo sistema. A substância material do fonema pode influenciar, mas as oposições fonológicas e a atribuição de significação dentro da língua obedecem à forma – a organização dentro do sistema fonológico da língua – e não à substância. Se não fosse assim russos e alemães, do exemplo supracitado, distinguiriam exatamente da mesma forma consoante palatalizada e consoante não-palatalizada.

Para Jakobson a distinção entre dois fonemas “[...] corresponde única e exclusivamente ao fato de haver distinção quanto à significação, sem que fique por isso determinado e seja constante o conteúdo dessa distinção” (JAKOBSON, 1967, p. 29-30). O *fonema* por si só, isoladamente, não dispõe de significação nenhuma e não distingue nada. Apenas quando está em relação com outros fonemas e quando o falante está inserido no sistema fonológico da língua é que sua percepção é possível. Fora deste sistema, mesmo para indivíduos mais preparados do ponto de vista da análise de uma língua, como um linguista, “[...] o corpo sonoro da língua aparece [...] como uma porção de átomos incertos, ou motores ou acústicos, que ele penosamente mede, mas de cujo objeto e sentido ele nada procura saber” (JAKOBSON, 1967, p. 15).

Vejamos, nas palavras de Jakobson (1967):

Os fonemas, como dissemos, não têm significação própria, e a distinção acústica entre eles é não raro tão ligeira e sutil, que a sua apreensão pelo aparelho sensorial assume o aspecto de uma tarefa momentosa. Físicos acústicos, em verdade, [...] afirmam maravilhados que é por assim dizer um mistério a capacidade que tem o ouvido humano de reconhecer sem esforço toda uma série múltipla de fonemas. Não se trata, entretanto, de um dom maravilhoso de natureza meramente acústica. O que reconhecemos na fala não são distinções sonoras e sim fonemáticas, isto é, distinções que sem assinalarem qualquer coisa de específico e positivo servem para diferenciar entre si os signos de uma língua dada. Pode-se [sic] citar muitos exemplos para mostrar como diferenças fônicas mínimas, desde que sejam

fonemáticas, são distinguidas fatalmente, como coisas evidentes, pelo nativo, enquanto o estrangeiro, mesmo sendo observador acurado, ou até linguista profissional, mal as percebe ou só as reconhece com um esforço enorme, porque essas diferenças não têm qualquer função distintiva na sua língua materna (JAKOBSON, 1967, p, 39- 40).

Voltemos à questão do *fonema*, objeto de estudo da Fonologia. Para se aprofundar neste estudo é imprescindível estar atento às discussões que Jakobson (1967) realizou a respeito do termo:

É difícil encontrar no estudo dos sons vocais, ou mesmo na teoria da linguagem das últimas décadas, um conceito sobre que se tenha mais discutido do que o FONEMA. As contribuições ao debate já são, pelo grande número de línguas em que foram escritas, quase insuscetíveis de uma leitura completa: não faltam, por exemplo, estudos em japonês, estoniano, finlandês, húngaro, ucraniano e romeno. Mas, coisa curiosa! a problemática semiótica imanente e essencialmente linguística do fonema só foi abordada incidentalmente e de maneira perfunctória. Afinal, mal foram tocadas questões como a estrutura do fonema e a sua relação com os outros valores da voz como linguagem, e sobretudo com os outros valores linguísticos e de maneira ampla com os outros valores semióticos. A questão predileta nas discussões mais usuais sobre o fonema ficou sendo: em que sentido se deve entender a essência do fonema? [...] Seria afinal o fonema simplesmente uma abstração científica, simplesmente um conceito classificatório? (JAKOBSON, 1967, p. 17).

Mais uma vez é preciso insistir no que Jakobson denomina de “problemática semiótica imanente e essencialmente linguística do fonema”, que, como afirma o autor, tende a ser abordada *incidentalmente* e de maneira *perfunctória*. Assinalar novamente este ponto deve-se ao reconhecimento de que a noção de valor, a que tanto se aludiu neste trabalho, aponta para a impossibilidade de isolamento de unidades linguísticas em um nível consciente, a despeito de seu funcionamento simbólico na língua.

Voltemos para o aspecto principal destacado na leitura de Jakobson (1967), a significação. Outro linguista que também enfatizou a percepção das unidades linguísticas pela significação foi Sapir. Embora não seja um estruturalista europeu ou não tenha feito parte do CLP, sua presença aqui se justifica pela relação que ele estabeleceu entre sujeito e linguagem. Apesar de o presente trabalho não tratar de assuntos específicos de uma clínica de linguagem fonoaudiológica, suas reflexões são oriundas de um trabalho na área da Fonoaudiologia. Há necessariamente, então, um sujeito e sua relação com a língua.

Em Sapir observamos que o linguista é interrogado pela relação que o falante tem com sua língua. Por isso, é possível observar, em seu trabalho, um enfoque na

realidade psicológica. Vejamos como é destacada em seus experimentos a percepção do *fonema* pelo falante.

4.2 Edward Sapir – *A realidade psicológica dos fonemas*

Edward Sapir, diferentemente de Trubetzkoy e Jakobson, estruturalistas europeus, foi uma personalidade de destaque no cenário da Linguística americana. O Estruturalismo americano, ao contrário dos estudos dos linguistas europeus saussureanos, é reconhecido por seu trabalho de caráter etnológico e antropológico na descrição de línguas indígenas desconhecidas do continente. Os linguistas americanos consideravam inseparáveis do estudo das estruturas linguísticas o contexto social e cultural de cada povo, visto que tinham em mente a reconstrução de civilizações primitivas e o desenvolvimento de escrita alfabética para línguas ágrafas (ABAURRE, 1993). Na obra de Sapir isso é refletido no destaque que ele designa ao falante em suas análises linguísticas.

As diversas experiências deste linguista com as comunidades dos nativos o levam a conjecturar diretamente sobre as “intuições fonológicas” (SAPIR, [1944] 1981, p. 40)³⁵ destes e a elaborar teorias fonológicas baseadas no sistema fonológico das línguas estudadas.

Em “A Realidade Psicológica dos Fonemas”, Sapir (1981) reflete as mesmas preocupações existentes entre linguistas como Trubetzkoy, Courtenay, Saussure, Jakobson e demais linguistas do CLP: as discussões a respeito das distinções entre *som* e *fonema*³⁶. Porém, com uma particularidade. Sapir traz o sujeito para o centro desta reflexão ao considerar a experiência linguística do falante e sua *escuta* diante do sistema fonológico de sua língua.

Sapir relata em seu texto que aprendeu a “[...] levar em conta, em seu verdadeiro valor, a diferença psicológica entre um som e um fonema” (SAPIR, 1981, p. 46). O linguista, como ocorreu com Trubetzkoy e Jakobson, já inicia seu texto na tentativa de determinar o que é o *fonema* e o que é o *som*, ou “elemento fonético”. O

³⁵ Nos referimos neste momento ao texto “A Realidade Psicológica dos Fonemas”, de 1944. O texto será referenciado, a partir deste momento, com a data da edição consultada, que é 1981.

³⁶ A respeito da aproximação das ideias dos autores, afirma Benveniste em seu texto “Tendências recentes em linguística geral”: “Determinadas convergências aproximavam as teorias independentes. Quando, por exemplo, Sapir focalizava a realidade psicológica dos fonemas, descobria por sua conta uma noção que Trubetzkoy e Jakobson tentavam, por seu lado, estabelecer” (BENVENISTE, 1995, p.4).

primeiro, definido como uma unidade funcionalmente significativa dentro de uma língua, e o segundo, como uma entidade percebida na totalidade articulada da fala (SAPIR, 1981).

Salienta que a distinção entre *som* e *fonema* não depende da consciência, mas sim da experiência de linguagem do sujeito. Para o linguista, falantes e ouvintes de uma língua, apesar de serem sensíveis e emitirem os *sons*, acreditam estar pronunciando e ouvindo *fonemas*.

Para falante e ouvinte leigos, sons (isto é, fonemas) não diferem da maneira como as entidades ‘cinco polegadas’ ou ‘seis polegadas’ diferem, mas sim da maneira como tacapes e lanças diferem. Se o foneticista descobre na corrente da fala real algo que não seja nem ‘tacape’, nem ‘lança’, ele, como foneticista, tem o direito de estabelecer um ‘intermediário entre tacape e lança’: do ponto de vista funcional, entretanto, tal entidade é uma ficção e falante e ouvinte leigos não são somente levados pelo comportamento relacional da entidade a classificá-la como um ‘tacape’ ou uma ‘lança’, mas realmente ouvem e sentem que ela é isso.

Se a atitude fonêmica fosse, psicologicamente falando, mais básica que a atitude mais estritamente fonética, deveria ser possível notá-la nos descuidados julgamentos linguísticos de falantes leigos sobre a sua própria língua, falantes esses que possuem um domínio completo da mesma no sentido prático, mas que dela não têm conhecimento racionalizado ou conscientemente sistematizado (SAPIR, 1981, p. 39).

Segundo Sapir, podem existir “erros” de análise do ponto de vista do linguista que observa e interpreta os “julgamentos linguísticos dos falantes leigos” como “foneticamente defeituosos ou inconstantes” (1981, p. 39). Entretanto, tais “erros” podem ser entendidos como parte do funcionamento da língua, daquilo que é perceptível ao falante nativo e que está fonemicamente correto em seu ponto de vista. Esses “erros”, comumente não considerados pelos linguistas, “[...] podem constituir-se em prova valiosa da realidade dinâmica da estrutura fonêmica da linguagem” (SAPIR, 1981, p. 39).

Isso é concluído com base em suas experiências de ensino da escrita da própria língua aos nativos de línguas ameríndias e africanas.

Muitos linguistas bem intencionados tiveram experiências decepcionantes nesse mister com nativos bem inteligentes, sem nunca terem suspeitado que o problema não estava no nativo, mas neles próprios. É extremamente difícil, se não impossível, ensinar um nativo a levar em conta variações fonéticas puramente mecânicas que não tenham nenhuma realidade fonêmica para ele. O instrutor que vem preparado com uma gama de possibilidades absolutamente fonéticas e que, inconscientemente, apesar de todo o seu treinamento, tende a projetar os valores fonêmicos de sua própria língua naquilo que ouve e anota da língua estranha, pode facilmente

deixar um nativo confuso. O nativo aprende quando aquilo que lhe é ensinado ‘bate’ com aquilo que suas intuições fonológicas lhe haviam ensinado; mas ele fica pouco à vontade quando se lhe apontam diferenças puramente fonéticas que lhe parecem bastante reais quando concentra sua atenção nelas, mas que estão sempre se evadindo de seu consciente porque a realidade objetiva dessas diferenças não é confirmada por suas intuições (SAPIR, 1981, p. 39-40).

Conclui-se, portanto, que o falante é capaz de perceber a diferença fonética, mas sua percepção não tem valor linguístico. Os sons, fenômenos puramente físicos, não têm efeito linguístico para ele. A consciência do fonético é possível, porém não a consciência do linguístico. Como exemplo dessas concepções, Sapir apresenta cinco casos – que são resultado das experiências que teve com os nativos e alunos de diversas línguas, para mostrar o contraste entre a audição e escrita fonêmica e a audição e escrita fonética – e discute-os colocando em evidência o ponto de vista do linguista e do falante nativo. Destaco a seguir aqui dois desses exemplos.

Um dos estudos³⁷ de Sapir a respeito de audição fonêmica e audição fonética é seu trabalho com a língua Athabaska, de Alberta, Canadá, o Sarcee. O objetivo desse experimento foi decidir se palavras que pareciam homônimas eram realmente homônimas ou diferiam em algum aspecto fonético não perceptível inicialmente.

O estudo foi realizado com seu intérprete John Whitney. Foi apresentado ao intérprete um par de homônimos e questionou-se se havia diferença entre eles. As palavras eram “*diní* (‘este aqu’) e *diní* (‘faz um ruído’)” (SAPIR, 1981, p. 44). Para a surpresa de Sapir seu intérprete respondera que as palavras eram bastante diferentes. O linguista inicialmente acreditou ser possível que o nativo tivesse a “[...] ilusão de diferença fonética por causa dos contextos diferentes em que aparecem, ou por causa das posições diferentes que elas ocupam em seus respectivos sistemas formais” (SAPIR, 1981, p. 44).

Entretanto, ao perguntar a respeito de qual diferença existia, o intérprete considerou a tarefa difícil e quanto mais repetia as palavras, mais equivocado ficava a respeito da diferença fonética entre elas. Sapir propôs ao nativo, baseando-se em princípios da fonética, algumas explicações a respeito da diferença entre as palavras. Whitney, no primeiro momento as aceitou, porém apresentava sinais de que não estava inteiramente satisfeito com elas.

³⁷ Encontra-se o estudo na íntegra em SAPIR, E. [1944]. A realidade psicológica dos fonemas. In: DASCAL, M. (org). *Fundamentos Metodológicos da Linguística - Fonologia e Sintaxe. Vol II*. Campinas: UNICAMP/IEL, 1981.

O intérprete, então, sugeriu que sentia um *t* ao final da sílaba, entretanto, ao analisar mais cuidadosamente, admitiu que não ouvia e nem sentia sua língua articular o *t*. Sapir, então, concluiu, naquele momento, não haver nenhuma diferença fonética entre aqueles homônimos e que “John estava tentando se convencer de que havia, meramente porque elas eram tão diferentes quanto à forma e à função gramatical que ele sentia que deveria haver alguma diferença” (SAPIR, 1981, p. 45).

Mais tarde, ao estudar mais intensamente a fonologia do Sarcee, Sapir compreendeu, como ele mesmo diz, “a misteriosa teoria do *t'*” (SAPIR, 1981, p. 45). O linguista, apesar de não ouvir o *t* do ponto de vista fonológico, ao analisar a língua observou que:

[...] existem dois tipos fonologicamente distintos de vogais finais no Sarcee: vogais brandas ou simples e vogais com um elemento consonantal latente, isto é, vogais originariamente seguidas de consoante que desaparece na forma absoluta da palavra, mas que reaparece quando a palavra possui sufixo que começa por vogal, ou que faz sentida sua existência em outros fenômenos de sandhi³⁸. Uma destas consoantes em vias de desaparecimento é o *-t'*, no qual *-'* pode ser considerada como uma forma enfraquecida. Acontece que todas as vogais finais são pronunciadas com uma soltura de ar na forma absoluta da palavra e que não há nenhuma diferença objetiva entre este *-'* secundário que pode ser representado por *-* (*'*), fonologicamente zero e o *-'* etimologicamente orgânico, que pode afetar certas consoantes que seguem elementos sufixados, ou que, em alguns casos, pode transferir-se para outra consoante, como *t'* (SAPIR, 1981, p.45).

Foi pela análise da língua que o linguista concluiu que John Whitney estava correto, mesmo sem ter estudado o sistema fonológico de seu idioma. Sapir, então, se convence de que “[...] embora John fosse foneticamente leigo, fonologicamente era sutil e exato” (SAPIR, 1981, p. 46).

Outro caso relatado por Sapir aconteceu com estudantes de língua inglesa em um curso de fonética³⁹. Ele relata:

³⁸ Segundo Sapir, “[...] chama-se fenômeno sandhi às alterações fonéticas que os fonemas podem sofrer quando ocorrem juntamente com outros fonemas em unidades mais complexas como palavras de frases. Por exemplo ‘casas’ é pronunciado ‘kazas’, mas em uma combinação como ‘casas amarelas’ é pronunciado ‘kazaz’, devido à influência do fonema seguinte. Estes fenômenos são mais conhecidos sob os nomes de fenômenos morfofonêmicos” (1981, p. 53).

³⁹ Este estudo, da mesma forma, pode ser visto na íntegra em SAPIR, E. A realidade psicológica dos fonemas. In: DASCAL, M. (org). *Fundamentos Metodológicos da Linguística - Fonologia e Sintaxe. Vol II*. Campinas: UNICAMP/IEL, [1944] 1981.

Em um curso de fonética prática que venho dando há alguns anos, tenho observado frequentemente a seguinte ilusão auditiva por parte dos alunos, e me parece não haver meios de evitar uma teoria fonológica geral que a explique. Tenho notado que depois de os estudantes terem aprendido a reconhecer a oclusiva glotal como uma unidade fonética, muitos deles têm a tendência a ouvi-la depois de uma palavra terminada por uma vogal breve tônica de timbre claro [...].

Qual a razão deste tipo singular de se 'ouvir'? Será suficiente dizer que os estudantes ao aprender um som novo gostam de brincar com ele, e que a prontidão para ouvi-lo tende a fazê-los projetar seu emprego na corrente de estímulos acústicos ante a qual se pede [sic] suas reações? Não há dúvida que tal explicação geral é, por enquanto, uma fórmula dinâmica correta, mas ela não é suficientemente precisa para um fonólogo porque não leva em conta as limitações da ilusão (SAPIR, 1981, p. 49-50).

Sapir chama a atenção para o fato de que seus estudantes são falantes do inglês e poderia, então, suspeitar que o uso de uma oclusiva glotal final fosse decorrente de alguma característica da estrutura fonológica de sua língua. Porém, não há oclusiva glotal final no inglês. Sapir questiona:

Como pode então a fonologia do inglês explicar a impressão auditiva de uma consoante que é, para começar, estranha ao seu espírito? Creio, entretanto, que os estudantes que projetaram uma oclusiva glotal final nas palavras ditadas estavam empregando um elemento fonético estranho – a oclusiva glotal – segundo um padrão fonológico firmemente estabelecido, mas totalmente inconsciente. Requer-se tanto do processo de aprendizagem – como a consequente prontidão para reconhecer o que se aprendeu – como também a fonologia do inglês para explicar essa ilusão (SAPIR, 1981, p. 50).

Ao analisar a fonologia do inglês, o linguista observa que há apenas três tipos de palavras a serem classificadas:

1. Palavras que terminam por uma vogal longa ou um ditongo, como por exemplo: *sea, flow, shoe, review, apply*.
2. Palavras que terminam por vogal longa ou um ditongo mais uma ou mais consoantes, como por exemplo: *ball, dream, alcove, amount*.
3. Palavras que terminam por uma vogal breve mais uma ou mais consoantes, como por exemplo: *back, fill, come, object*.

Não há, portanto, palavras terminadas por “vogal breve tônica de timbre claro” (SAPIR, 1981, p. 49), as quais foram propostas no experimento – para serem ouvidas ou escritas – aos estudantes do curso. Sapir concluiu que o fenômeno relatado por eles – de ouvir uma oclusiva glotal depois de uma palavra terminada por uma vogal breve tônica – pode ser sinal de que os nativos do inglês podem ter se tornado vítimas de seu próprio sistema fonológico (SAPIR, 1981).

Sumariamente, de acordo com Sapir, visto que uma vogal breve tônica “[...] é uma entidade estranha, ela pode ser ‘*legitimada*’, quer pela projeção de alongamento sobre ela [...], quer pela projeção de uma consoante final depois dela” (SAPIR, 1981, p. 51 – grifo do autor). Isso explica o fato de os estudantes terem a “[...] ilusão auditiva [...] de reconhecer a oclusiva glotal como uma unidade fonética” (SAPIR, 1981, p. 49) ao final das palavras apresentadas no estudo. Acredita-se ser, portanto, uma tentativa de classificar as palavras em uma categoria conhecida de seu sistema fonológico (SAPIR, 1981).

Os exemplos apresentados por Sapir demonstram que não é o conhecimento analítico da língua que faz com que o falante apresente determinadas intuições a respeito da Fonologia. Pelo contrário, indicam que o falante é afetado pelo sistema fonológico da língua sem necessariamente comprovar nenhuma *consciência*. Nas palavras do próprio Sapir “[...] uma vez mais, a ‘ignorância’ fonética de um simples nativo dava provas de ser fonologicamente mais precisa que a ‘sapiência’ de um cientista” (SAPIR, 1981, p. 48).

A tentativa de atribuir ao falante a análise da língua já provou, segundo Sapir, as “experiências decepcionantes” (SAPIR, 1981, p. 40) dos linguistas. O falante nativo é sempre afetado pelo sistema fonológico de sua língua e é pelo discurso e pela experiência com a língua que se permite a entrada em seu funcionamento. O “erro” do falante, de certo modo, foi o que levou este teórico a estas conclusões.

As experiências relatadas pelo linguista, da mesma maneira, apresentam indícios de que não são o “treino” ou a “exposição ao som” os responsáveis pelo acesso à língua ou aprendizagem da escrita pelo nativo. Se a relação não acontecer associada às concepções fonêmicas do falante, o trabalho do linguista não passa de transmitir “variações fonéticas puramente mecânicas” que não apresentam afinidade alguma com a “realidade fonêmica” do falante (SAPIR, 1981, p. 40).

Assim como também defende Jakobson (1967), as colocações de Sapir indicam que o caráter linguístico dos fonemas é determinado pela significação. Apenas os fonemas que estabelecem uma relação de significação dentro da “realidade fonêmica” (SAPIR, 1981, p.40) do falante têm valor linguístico para ele (o falante).

Esta reflexão leva-me a destacar um ponto específico apresentado no Capítulo 2 deste trabalho. Foi assumido, no momento da realização da pesquisa, um compromisso teórico com o estudo de Transler, Leybaert e Gombert (1999) “Do deaf

children use phonological syllables as reading units?”. Para a condução da pesquisa e análise dos dados, naquele momento específico, tomou-se como referência que, à medida que a criança segmentava a cópia das palavras – ou seja, parava sua cópia para olhar, ler os itens e prosseguir a atividade –, a *forma fonológica da palavra* seria ativada e isso refletiria no tipo de cópia da criança, se de forma silábica ou não silábica.

Como colocam Transler, Leybaert e Gombert (1999), as segmentações realizadas pelas crianças “[...] might reveal their representational units. The assumption is that children look at the word for the first time, they read it, and the phonological form of the word is activated” (TRANSLER; LEYBAERT; GOMBERT, 1999, p. 127).

Entendeu-se, naquele momento, que “a forma fonológica da palavra” seria uma espécie de *consciência fonológica* necessária para sua leitura e escrita. Não se considerou, em nenhum momento, até a análise dos resultados da pesquisa, que o falante não tivesse o controle ao acesso à leitura e escrita por meio da consciência e manipulação dos fonemas.

Volto a lembrar que os dados obtidos no experimento não mostraram uma diferença significativa entre resultados da tarefa de cópia de surdos e ouvintes. Se a “forma fonológica” da palavra é realmente ativada no momento da leitura, por que todos os sujeitos da pesquisa apresentaram mais segmentações não-silábicas que silábicas⁴⁰, se – como afirma a literatura base da pesquisa – a *consciência fonológica* auxiliaria a criança a ler o item e parar a cópia respeitando o limite das sílabas? Por que não houve diferença significativa entre surdos e ouvintes, os quais contam com a audição para “perceber os fonemas”?

O que não fora considerado na época da pesquisa é que os falantes, apesar de estarem inseridos na língua, “[...] dela não têm conhecimento racionalizado ou conscientemente sistematizado” (SAPIR, 1981, p. 39). O falante não utilizaria, então, uma *consciência fonológica* para entrada em seu funcionamento.

Os pressupostos dos teóricos mais expoentes da Fonologia, como Trubetzkoy, Jakobson e Sapir, mencionados com maior ênfase anteriormente, evidenciam, sem dúvida, pontos controversos na pesquisa que originou este

⁴⁰ Era esperado que os sujeitos ouvintes apresentassem maior número de segmentações silábicas – ou seja, que parassem a cópia dos itens respeitando o limite das sílabas – que segmentações não-silábicas. Ressalto que foge ao escopo deste trabalho tratar de questões referentes à morfologia da sílaba.

trabalho. Acredito que estes, ao longo da discussão, já foram destacados, mesmo que de modo indireto. Gostaria, entretanto, neste momento, de elencar aqueles que considero mais relevantes após reflexões surgidas com a leitura destes teóricos.

Primeiro, o sentido da audição pura e simplesmente não garante o acesso ao *fonema*, unidade puramente distintiva e abstrata, mas apenas ao *som*. Portanto, a hipótese de que as crianças ouvintes alcançariam melhores resultados na tarefa de cópia por causa do apoio de uma *consciência fonológica* e da audição não seria tão direta. Este primeiro ponto aponta outra contradição. O que se aceita como *consciência fonológica* em sua definição – mostradas no Capítulo 3 – demonstra, na maioria das vezes, ser uma *consciência dos sons*. Assim sendo, talvez fosse mais coerente considerá-la como uma *consciência fonética*. Desta forma, acredita-se que a relação estabelecida entre escrita e *consciência fonológica* seria verdadeiramente uma relação entre escrita e *som* ou *consciência fonética*. Se assim não fosse, não se pensaria que a criança ouvinte seria mais bem sucedida na tarefa de cópia que a criança surda. Aqui também se evidencia mais um ponto, a relação de subordinação da escrita com relação ao *som* e não ao *fonema*. A noção de escrita como representação da oralidade, entretanto, não será discutida neste momento.

Todos estes aspectos, sumariamente, assinalam as consequências do uso de termos como *som*, *fonema*, *sistema fonológico*, *Fonologia* sem o vínculo com seus conceitos originais tecidos pela Linguística: contradições do ponto de vista teórico.

Voltemos para a *consciência fonológica*, conceito principal das discussões deste trabalho. Se não é ela ou a análise da língua e de suas demais unidades linguísticas que garantem ao falante o acesso à língua, o que garantiria? As discussões de Jakobson (1967) a respeito da significação foram, sem dúvida, importantes para compreender esta conjectura. Porém, um outro linguista deve ser convocado neste momento para iluminar as reflexões sobre estas proposições: Émile Benveniste.

Em Benveniste, observa-se que o falante é aquele que reconhece a língua e suas unidades como algo que significa. Segundo o autor, nada na língua tem valor linguístico se não for pela significação, pelo efeito de *sentido* estabelecido pelo falante. Vejamos a seguir alguns pontos destacados pelo linguista.

4.3 Émile Benveniste e *Os níveis de análise linguística*

Insistimos, ao longo do Capítulo, na relação entre *fonema* e sentido. Vale a pena retomar, agora com Benveniste, a esta problematização que fora apresentada várias vezes pelos teóricos acima citados, em especial Jakobson e Sapir.

A primeira questão apontada por Benveniste que pretendo destacar aqui é a noção de língua como estrutura, um sistema que deve ser apreciado em sua totalidade. Ora, esta parece ser uma diferença primordial entre as concepções linguísticas de Benveniste (1995) e as ideias sustentadas pelas pesquisas na área da *consciência fonológica*.

Como já referido no Capítulo 3, a subdivisão da *consciência fonológica* em níveis ou mesmo sua própria definição, que preconiza o isolamento e manipulação de *fonemas*, ignorando sua relação com o *sentido* (LIBERMAN et al., 1974; HANSON; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1984; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1985; JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986; LIBERMAN, 1989; CUNNINGHAM, 1990), demonstra que há implícita uma ideia de compartimentalização da língua. Esta é considerada como um objeto que pode ser dividido em partes menores, as quais estão dispostas em uma sequência gradual, o que se caracteriza por uma análise “atomista e individualista” que estuda os “fenômenos [...] isolados” (JAKOBSON, 1967, p. 20)

A Linguística Estruturalista, entretanto, defende que a língua deve ser considerada em sua totalidade. Segundo Benveniste (1995, p. 127), “[...] reconheceu-se que a linguagem devia ser descrita como uma estrutura formal”. A noção de estrutura aceita o pressuposto de que todos os elementos que constituem a língua relacionam-se e determinam, assim, as características ou o funcionamento do conjunto. Ela implica, então, que todos os elementos componentes da língua existam ao mesmo tempo em sua estrutura, não obedecendo a ordens cronológicas.

Para nos limitarmos ao emprego que geralmente se faz da palavra *estrutura* na linguística europeia de língua francesa, sublinharemos alguns traços susceptíveis de constituir uma definição mínima. O princípio fundamental é que a língua constitui um sistema no qual todas as partes são unidas por uma relação de *solidariedade e de dependência*. Esse sistema organiza unidades, que são signos articulados, que *se diferenciam e se delimitam mutuamente*. A doutrina estruturalista ensina a *predominância do sistema sobre os elementos*, visa a destacar a estrutura do sistema através das relações dos elementos, tanto na cadeia falada como nos paradigmas formais, e mostra o caráter orgânico das mudanças às quais a língua é submetida (BEVENISTE, 1995, p. 104 – grifos meus).

Um elemento linguístico, portanto, só existe em relação de dependência com os demais elementos dentro da língua. Nas palavras do próprio Saussure, a língua é “[...] um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, 1972, p. 133). Trata-se do caráter diferencial e opositivo das unidades linguísticas, uma é aquilo que a outra não é (SAUSSURE, 1972).

O fato de considerar, então, o *fonema* como elemento linguístico de forma dissociada do sistema – como proposto, muitas vezes, pelas áreas de estudo das patologias de linguagem – vai de encontro àquilo proposto pela Linguística Estruturalista, da “predominância do sistema sobre os elementos” (BENVENISTE, 1995, p. 104). Como vimos anteriormente com Trubetzkoy, Jakobson e Sapir, o *fonema* só existe quando em relação com outros e tem caráter puramente distintivo e diferencial. É o que propôs Saussure na teoria do valor.

Se a parte conceitual do valor é constituída unicamente por relações e diferenças com os outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo de sua parte material. O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras (1972, p. 137).

Esse princípio é tão essencial que se aplica a todos os elementos materiais da língua, inclusive os fonemas. [...] Mas o que os caracteriza não é, como se poderia crer, sua qualidade própria e positiva, mas simplesmente o fato de não se confundirem entre si. Os fonemas são, antes de tudo, entidades opositivas, relativas e negativas (1972, p. 138).

Avaliar, pois, o *fonema* como unidade isolável e manipulável seria também contrário a sua própria definição – proposta pela Fonologia – de que os *fonemas* são “[...] propriedades fônicas concorrentes que se usam numa língua dada para distinguir vocábulos de significação diversa” (JAKOBSON, 1967, p. 11). Se o fonema se constitui, então, em uma propriedade linguística não observável, não palpável e abstrata, a sua manipulação *isoladamente* não seria possível.

Benveniste, em seu clássico texto “Os níveis de análise linguística” ([1964] 1995)⁴¹, reconhece que a língua é composta de níveis de análise: nível dos traços distintivos, nível dos fonemas, nível das palavras, nível da frase.

A noção de *nível* parece-nos essencial na determinação do procedimento de análise. Só ela é própria para fazer justiça à natureza *articulada* da

⁴¹ O referido trabalho, cuja data original é 1964, consta da obra “Problemas de Linguística Geral I”, de 1995, cuja referência completa encontra-se ao final deste trabalho. Ao citá-lo utilizaremos a data de 1995.

linguagem e ao caráter *discreto* dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade, das formas, a arquitetura singular das partes e do todo. O domínio no qual a estudaremos é o da língua como sistema orgânico de signos linguísticos” (BENVENISTE, 1995, p. 127 – grifos do autor).

Segundo o pressuposto do autor, a língua é composta por elementos que estão dispostos em níveis e tais elementos só podem existir quando em relação uns com os outros. A análise da língua “[...] tende a delimitar os *elementos* através das relações que os unem. Essa análise consiste em duas operações que se comandam uma à outra e das quais todas as outras dependem: 1ª a segmentação; 2ª a substituição” (BENVENISTE, 1995, p. 128).

Para Benveniste (1995), seja qual for a extensão de um texto qualquer considerado, é necessário primeiramente segmentá-lo em partes mais reduzidas até seus elementos indecomponíveis. E ao mesmo tempo verificar as possibilidades de substituições desses elementos na cadeia da língua. Há que se considerar, portanto, uma relação dupla: a relação dos elementos com os demais presentes simultaneamente no enunciado – relação sintagmática – e a relação desse elemento com outros elementos possíveis de substituição – relação paradigmática.

A reflexão de Benveniste sobre os níveis de análise linguística dá suporte à ideia de que esta análise é estrutural e não temporal. Para Benveniste (1995, p. 133) “[...] quando se decompõe uma unidade, obtêm-se não unidades de nível inferior mas segmentos formais da unidade em questão”.

Na língua não há um ponto de partida ou um nível mais elementar a ser alcançado primeiro pelo falante, mas sim relações simbólicas entre os elementos componentes. Discutindo esta questão do ponto de vista da aquisição de linguagem, Lemos (2007) corrobora essa ideia afirmando que “[...] a ordem de emergência de expressões e estruturas não pode ser prevista/antecipada com base no grau de complexidade na língua a ser adquirida” (LEMOS, 2007, p. 23).

Ainda que seus chamados componentes (sintático, semântico e fonológico – heterogêneos como são) possam ser considerados isoladamente para efeito de descrição, essa metodologia só pode ser aplicada a entidades cujo estatuto (enquanto entidades linguísticas) é dependente das propriedades de outros componentes. A Fonologia [...] depende do reconhecimento de unidades de diferentes tipos, cujo estatuto, por sua vez, é dependente de propriedades semânticas que não são cegas nem a relações sintáticas, nem àquelas que podem estabelecer entre si no interior de unidades linguísticas de maior extensão. Por mais elementares que tais observações possam ser, elas têm importância, na medida em que explicam por que, até

hoje, nenhum estudioso da Aquisição da Linguagem se arriscou a propor que o domínio dos sons da fala preceda a aquisição do léxico, nem que o léxico seja pré-requisito para a aquisição de restrições sintáticas – que operem numa sequência de constituintes (LEMOS, 2007, p. 21-22).

Esta análise em níveis, é importante destacar, é feita pelo linguista e não pelo falante como forma de acesso à língua, visto que este não tem “conhecimento racionalizado ou conscientemente sistematizado” (SAPIR, 1981, p. 39) do sistema da língua.

Quando o linguista [...] tenta reconhecer os níveis da análise, é levado por uma operação inversa – partindo das unidades elementares – a fixar na frase o nível último. É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem (BENVENISTE, 1995, p. 140).

É, pois, pelo discurso que o falante tem acesso à língua. A análise da língua, os órgãos do sentido, as habilidades orgânicas ou mesmo o ensino de nada adiantam se o falante não está inserido em seu funcionamento. A respeito disso Saussure (1972) assim se expressa:

É uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de um certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema de que faz parte; seria crer que se pode começar pelos termos e construir o sistema somando-os, quando ao contrário é do todo solidário que é preciso partir para obter por análise os elementos que ele encerra (SAUSSURE, 1972, p. 132).

As experiências com os nativos relatadas por Sapir (1981) constituem exemplo claro desta suposição. À medida que o linguista acreditava ser possível “ensinar” ao nativo a percepção das oposições fonológicas, os “erros” do falante provavam o contrário, que não era a consciência do sistema fonológico da língua que garantia o seu acesso, mas sim as experiências linguísticas vividas pelos nativos.

Essas experiências também determinam aquilo que o falante estabelece como relação de significação com as unidades dentro do sistema da língua. É a significação que lhe permite perceber e atribuir *status* linguístico a um elemento. Como defende Benveniste,

O *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico. Dizemos realmente a respeito de todos os níveis: o fonema só tem valor como discriminador de signos linguísticos [...] a língua não poderia funcionar de outra maneira (BENVENISTE (1995), p. 130 – grifos do autor).

Fonema e sentido são, pois, indissociáveis, visto que na língua tudo funciona pela significação.

Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. [...] é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar (BENVENISTE, 1989, p. 222).

Para Benveniste (1989), a significação só existe dentro do sistema para aqueles que “[...] manuseiam a língua, aqueles para os quais esta língua é *a língua* e nada mais” (BENVENISTE, 1989, p. 227 – grifo do autor). Fora do sistema, portanto, não é possível haver significação e nenhuma unidade pode ser definida.

Um exemplo claro disso são os conceitos de *som* e de *fonema*, já destacados neste Capítulo. Estes apenas são determinados quando dentro do sistema da língua. O *som* como fenômeno físico, matéria capaz de ser percebida pelo sentido da audição não é elemento de caráter diferencial na língua, ou seja, por ser do domínio da fala não é utilizado “[...] para diferenciar o sentido das palavras” (TRUBETZKOY, 1981, p. 15). O *fonema*, por ser do domínio da língua, ao contrário, constitui-se em propriedades fônicas de caráter puramente diferencial que serve “[...] na língua dada para expressar diferenças semânticas ou gramaticais” (TRUBETZKOY, 1981, p. 15). Assim sendo, de forma isolada, fora da estrutura da língua, essas unidades são incapazes de ser delimitadas.

Como afirma Benveniste sobre a significação das unidades linguísticas pelo falante inserido no funcionamento da língua:

Quando se diz que determinado elemento da língua, curto ou extenso, tem um sentido, entende-se uma propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável para os locutores nativos, de quem essa língua é a língua (BENVENISTE, 1995, p. 136-137, grifo do autor).

Enunciemos então este princípio: tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua. Cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua. Quem diz ‘semiótico’ diz ‘intralinguístico’. Cada signo tem de próprio o que o

distingue dos outros signos. Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa (BENVENISTE, 1989, p. 227-228).

Vejam os a seguir algumas considerações sobre escrita e sua relação com a *consciência fonológica* e a oralidade. Por ser um apontamento importante neste trabalho, a noção de escrita será discutida considerando as consequências da caracterização do que é *fonema*, as quais refletem diretamente no entendimento da relação fonema – grafema.

4.4 A escrita alfabética e a relação fonema – grafema

Conforme já exposto ao longo deste trabalho, há uma inúmera quantidade de autores e de pesquisas, principalmente nas áreas dos distúrbios da comunicação, que defendem que a aquisição da escrita seria decorrente da percepção de *fonemas*, da *consciência fonológica* e da capacidade de transferir e representar alfabeticamente as informações orais.

A língua oral é vista, muitas vezes, como mais importante diante da escrita e quase sempre a relação oralidade/escrita é tratada como sendo da ordem da *representação*, ou seja, a escrita como aquela que representa a fala. O que não se avalia, conforme concluímos a partir das reflexões teóricas deste trabalho, é que, apesar de manter uma relação com a oralidade, a escrita alfabética também escapa dela.

Segundo Abaurre (1999), é ingênua a ideia de que a modalidade escrita seja completamente dependente da modalidade oral.

Identifica-se, por um lado, a afirmação ingênua segundo a qual as crianças procurariam produzir uma escrita 'colada' na oralidade, de forma a representar, através das letras, os próprios sons da fala. Essa seria a tese da dependência radical da escrita à fala (ABAURRE, 1999, p. 171).

A autora prossegue afirmando que há um ponto de ligação entre a oralidade e a escrita, mas que não é uma *consciência fonológica* que garante esta passagem do oral para o escrito:

[...] a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da

oralidade e as formas que assume a escrita.

[...] Observe-se que a assunção de tal hipótese não implica, de forma alguma, que as crianças tenham algum tipo de consciência dos aspectos fônicos da sua língua e que objetivem representá-los na escrita. A hipótese, conforme formulada, prevê apenas a possibilidade de algum 'vazamento' do oral para o escrito, algo que pode escapar completamente às intenções e ao controle de quem escreve (ABAURRE, 1999, p. 172 – grifos da autora).

Conforme discutido anteriormente, a noção de *fonema* problematiza as relações entre *língua e fala, forma e substância, forma e sentido, percepção e escuta*, dentre outros pontos. Não é difícil supor que, de forma semelhante, a relação fonema – grafema seja igualmente complexa e que a aquisição da escrita demande uma reflexão mais sofisticada que aquela que supõe tratar-se da mera associação entre som e letra, tantas vezes preconizada.

Antes de prosseguir, faz-se necessário, neste momento, dar ênfase também à noção de *grafema*⁴². Apesar de este não ser o aspecto principal de teorização neste trabalho, o conceito de *fonema* convoca, em muitos autores, uma relação com a escrita, como será destacado a seguir, e conseqüentemente com a noção de *grafema*.

Segundo Faria e Paula (2009, p. 36),

[a] noção de grafema está para a escrita assim como a de fonema está para a oralidade. Ao ser realizado na escrita, um grafema pode assumir diferentes grafias [...]. Tanto em um caso como no outro temos um conceito abstrato que remete à noção de relação que impera na linguagem.

O *grafema* é, portanto, assim como o *fonema*, um valor linguístico, o qual se materializa na escrita pela diferentes grafias. Constitui-se, então, em uma unidade de caráter diferencial, que só existe quando posto em relação. Por isso, “[n]ão é possível chegar ao grafema isolando letras como se elas, individualmente, tivessem uma característica determinada” (FARIA; PAULA, 2009, p. 36). É necessário que haja a significação pelo indivíduo também com os traços gráficos, assim como ocorre com o *fonema* (JAKOBSON, 1967; SAPIR, 1981), para dar a eles caráter linguístico. “É fundamental que sejam postos em relação, para que semelhanças e diferenças possam surgir” (FARIA; PAULA, 2009, p. 36).

⁴² Para um maior aprofundamento nas reflexões teóricas sobre o *grafema* sugiro a leitura do trabalho de Bazell “The grapheme” (BAZELL, C. E. [1956]. The Grapheme. In: HAMP, E. P. et al., (Org.). *Readings in Linguistics I and II*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

Como mencionando anteriormente, discussões sobre a escrita alfabética ocorrem sugestivamente em meio às discussões sobre o *fonema*. Não casualmente, linguistas como Saussure, Sapir, Jakobson, Uldall e Hjelmslev apontam para isso, cada qual à sua maneira, para exemplificar discussões teóricas diversas.

É necessário deixar claro que esses autores, ao discutirem ou simplesmente mencionarem em seus trabalhos as relações entre *fonema* e *grafema*, têm como foco discutir a *natureza particular da linguagem*. Embora não haja condição de aprofundar a questão no momento, conforme já anunciado anteriormente, ao discutir *consciência fonológica* e *escrita* ou patologias da linguagem, a clínica fonoaudiológica necessariamente convoca um *sujeito* e sua relação com a língua, o que nos leva a conjecturar, nesse caso, sobre a natureza da linguagem e a relação a ser estabelecida pelo sujeito entre *fonema* e *grafema*. Vejamos, então, como ocorreram os apontamentos dos autores citados.

Ainda que a distinção entre Fonética e Fonologia não tenha sido esclarecida por Saussure, podemos afirmar que em “Curso de Linguística Geral”, ao enunciar a noção de *valor* e decretar que “[...] a língua é uma forma e não uma substância” (p.141), o linguista permite que se chegue à distinção *som / fonema*, tal como a sistematizará o CLP. Para Saussure:

Nunca nos compenetraremos bastante dessa verdade, pois todos os erros de nossa terminologia, todas as maneiras incorretas de designar as coisas da língua provêm da suposição involuntária de que haveria uma substância no fenômeno linguístico (1972, p. 141).

O autor ainda declara que “[...] é impossível que o som, elemento material, pertença por si à língua. Ele não é, para ela, mais que uma coisa secundária, matéria que põe em jogo” (SAUSSURE, 1972, p. 137). Esta conjectura preconiza que a substância fônica seria como outras substâncias que materializam a língua, assim como a tinta que a materializa no papel, ou os movimentos corporais que materializam no espaço uma língua de sinais. Pelo fato de a língua obedecer a uma “ordem própria” (SAUSSURE, 1972, p. 31), apresenta, portanto, um funcionamento particular que independe da substância que a materializa.

Para ilustrar seu pensamento a respeito do conceito de valor, condição para que a separação entre forma e substância se efetivasse, Saussure recorre à *escrita* para “esclarecer toda a questão”, uma vez que, segundo ele, “[...] se comprova

existir idêntico estado de coisas nesse outro sistema de signos que é a escrita⁴³ (SAUSSURE, 1972, p. 138). Para tanto, prossegue o autor afirmando que:

- 1º. os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra *t* e o som que ela designa;
- 2º. o valor das letras é puramente negativo e diferencial; assim a mesma pessoa pode escrever *t* com variantes [...]. A única coisa essencial é que este signo não se confunda em sua escrita, com o do *l*, do *d* etc.;
- 3º. os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras. Esse caráter, sem ser idêntico ao segundo, está estreitamente ligado com ele, pois ambos dependem do primeiro. Como o signo gráfico é arbitrário, sua forma importa pouco, ou melhor, só tem importância dentro dos limites impostos pelo sistema;
- 4º. o meio de produção do signo é totalmente indiferente, pois não importa ao sistema (isso se deduz também da primeira característica). Quer eu escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a sua significação (SAUSSURE, 1972, p. 139)

Note-se que, se o mesmo se passa em relação à escrita, as relações entre esta e a oralidade não podem mais ser pensadas como mera representação, já que sob a *substância* gráfica (*coisa secundária*) articula-se a *forma* da língua, de tal maneira que ao item 4º. acima enumerado parece possível acrescentar que não só posso escrever “as letras em branco ou preto, em baixo ou alto relevo, com uma pena ou com um cinzel”, mas posso igualmente utilizar-me de outra substância, como o som, pois “[...] isso não tem importância para a sua significação”.

Essa não parece ser uma conclusão precipitada quando nos voltamos ao que propõe Jakobson na sequência de seu texto sobre o Fonema (“Para a Estrutura do Fonema”), presente na obra “Fonema e Fonologia: ensaios” ([1939] 1967).

Como já tivemos a oportunidade de discutir, Jakobson (1967) defende que a função do fonema é estabelecer distinção entre duas entidades linguísticas. O fonema tem, conseqüentemente, um papel diferente de toda e qualquer unidade linguística, pois só ele em si é distintivo e negativo, no sentido do valor linguístico

⁴³ No capítulo VI da Introdução do “Curso de Linguística Geral”, intitulado *Representação da Língua pela Escrita*, Saussure afirma categoricamente: “Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (SAUSSURE, 1972, p. 34). Discutir essa afirmação em face de outros conceitos saussureanos demandaria um desvio na análise que por ora nos propomos a fazer e, por isso, não nos deteremos neste ponto. Interessa-nos destacar que, embora afirme essa relação de mera representação entre a língua escrita e a língua oral, Saussure, no capítulo IV da Segunda Parte do “Curso”, ao se utilizar da *escrita* para discutir o *valor linguístico* (p.138) e em seguida pronunciar ser a língua “uma forma e não uma substância” (SAUSSURE, 1972, p.141), parece deslocar-se em relação a sua primeira afirmação. Essa será, por exemplo, a interpretação que dará a Escola Linguística de Copenhague, aqui representada pelos nomes de Hjelmslev e Uldall, autores que serão citados mais adiante.

estabelecido por Saussure e “[...] tomados em si mesmos, nada significam” (JAKOBSON, 1967, p. 30).

Que é que distingue essencialmente um fonema dos demais valores linguísticos? A esta altura temos de firmar de antemão o seguinte: o fonema, em face de todos esses valores, ou melhor, em face de todos os valores do mundo dos signos, ocupa um lugar particular e distinto. Toda frase, toda construção léxica (no sentido do que Saussure chama o “sintagma”), toda palavra, e todo elemento gramatical que entra na palavra, possuem uma significação positiva e constante (JAKOBSON, 1967, p. 22-23).

Jakobson acredita de forma cabal nessa premissa e, inclusive, lança mão do conceito do grafema para dar apoio a suas concepções a respeito do valor linguístico do fonema. Para ele nem o grafema é uma entidade tão negativa e diferencial quanto o fonema.

Só o fonema é um signo distintivo e vazio. O único conteúdo do fonema, como elemento linguístico e portanto semiótico, é a sua oposição a todos os outros fonemas do sistema a que pertence. O único valor do fonema /a/ é indicar outra coisa que os outros fonemas nas mesmas posições (JAKOBSON, 1967, p. 31).

O autor prossegue fazendo nova referência ao nome de Saussure, porém, desta vez, sem concordar com as conjecturas a respeito do caráter diferencial também do grafema. Segundo Jakobson,

Saussure tem toda a razão quando vê o fonema como um elemento puramente distintivo. Já não tem razão, porém, quando generaliza essa sua conclusão e ensina que na língua só há distinções e nunca unidades elementares positivas. Ele afirma, por exemplo, que o valor das letras é puramente negativo e diferenciador; o que há unicamente de essencial, segundo ele, é que um signo coexiste com outro; da mesma sorte, no âmbito das distinções gramaticais, ao que ele pretende, temos que ‘tomadas em si mesmas nem *Nacht* [noite] nem *Nächte* [noites] dizem qualquer coisa: *donc tout est opposition*’.

É certo que a coexistência das letras, no sistema alfabético, é uma condição necessária para o valor de cada letra, mas não se trata apesar disso da condição mais relevante no caso. A letra α tem necessariamente de se diferenciar da letra β , γ etc.: mas o fato essencial é que a letra α designa o fonema /a/ e cada letra de per si funciona como significante e o fonema correspondente como significado (JAKOBSON, 1967, p. 33 – grifos do autor).

Fica claro que Jakobson acredita que entre as relações de combinatória dos grafemas há uma limitação, visto que o *grafema* está atrelado ao *fonema* e, portanto, depende deste para existir. Sua concepção indica privilegiar o fonema em

detrimento do grafema, estabelecendo, pois, uma relação de anterioridade entre eles em que o *grafema* é unidade que se ocupa apenas de representar o *fonema* na língua.

Numa concepção radicalmente oposta à de Jakobson, o linguista dinamarquês J. H. Uldall ([1944] 1995)⁴⁴ defende que o *grafema* é unidade distintiva, assim como o *fonema*, e que entre eles não há relação de anterioridade. Apenas desta forma pode-se estabelecer relações dentro do sistema da língua e escrever independentemente da substância do som, considerando apenas a forma da língua, que é o único ponto em comum entre “letras” e “sons”, segundo Uldall (1995).

[...] I would suggest that [...] which is common to sounds and letters alike, is a form – a form which is independent of the particular substance in which it is manifested, and which is defined only by its functions to other forms of the same order. The form, then, will remain the same even if we change the substance, as long as we do not interfere with its function (ULDALL, 1995, p. 214).

O linguista considera, portanto, que uma substância não está subordinada a outra. Elas existem independentemente. Em seu trabalho “Speech and Writing”, de 1944, Uldall questiona: “[...] can either of the two systems [fala e escrita] be said to be primary in relation to the other [...]? In my opinion it is legitimate to consider either of the primary. They simply coexist” (ULDALL, 1995, p. 214).

Sobre a anterioridade do som com relação à escrita e ao *grafema*, Uldall ainda afirma que

It is not true that the present sound pattern preceded the present orthography, and influence of one upon the other, in matters of detail, seems to be about equal on both sides.
[...]The system of speech and the system of writing are thus only two realizations out of an infinite number of possible systems, of which no one can be said to be more fundamental than any other (ULDALL, 1995, p. 214-215).

O linguista Louis Hjelmslev (2003) também faz referência ao fato de que o funcionamento da língua independe da substância utilizada para a sua materialização.

⁴⁴ A data da publicação original do texto é de 1944. A partir deste momento será referenciada a data da edição consultada, 1995.

Pode-se, aliás, trocar a substância sonoro-gesticulatória e gestual habitual por qualquer outra substância apropriada, quando as circunstâncias apropriadas se manifestarem a isso. [...] Trata-se, aqui, de uma ‘substância’ gráfica que se dirige apenas ao olho e que não precisa ser transposta em ‘substância’ sonora a fim de ser percebida ou compreendida (HJELMSLEV, 2003, p. 111).

Abordando a escrita a partir da necessária articulação entre *forma* e *sentido*, Benveniste (1995) refere-se a ela para ilustrar que decompor uma unidade em elementos formais não nos permite *automaticamente* atingir outras unidades. Afirma o autor:

Com relação à unidade da palavra escrita, as letras que a compõem, tomadas uma a uma, são apenas segmentos materiais, que não retêm nenhuma porção da unidade. Se compomos SÁBADO pela união de seis cubos que em cada um uma letra, o cubo S, o cubo A, etc. não são portadores nem da sexta parte nem de qualquer fração da *palavra* como tal. Assim, operando uma análise de unidades linguísticas, isolamos constituintes somente formais (BENVENISTE, 1995, p. 135, grifo do autor).

Lançando mão do sistema gráfico da língua escrita, Benveniste nos alerta para o fato de que “Forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua” (BENVENISTE, 1995, p. 135), desfazendo a suposta ilusão de que unidades linguísticas formais sejam consideradas anteriores às unidades significantes. Isso nos interessa particularmente na medida em que vai contra a suposição de que a aquisição da escrita dar-se-ia inicialmente por meio do domínio das relações formais que unem *fonema* e *grafema*, para que o nível superior da palavra pudesse ser conquistado *posteriormente*, iniciando-se então a leitura e a escrita.

Aqui também é importante retomar a aproximação que faz Benveniste entre a natureza formal das unidades *fonema* e *grafema*. Se o *fonema* articula-se no interior da estrutura da língua oral, o *grafema* o faz igualmente no interior da língua escrita. Isto posto, ainda que exista uma relação entre *fonema* e *grafema*, esta não deve ser pensada como articulação em termos positivos e diretos.

Incontestavelmente, a questão da escrita e sua relação com o *fonema* e com a oralidade é palco de complexas discussões na Linguística e também nas áreas de estudo das patologias de linguagem. No início deste trabalho, fui levada a rever o conceito de *fonema* e *som*, mas não apenas isso. A relação entre escrita e

oralidade, assumida anteriormente como sendo uma direta transferência de uma modalidade a outra, também surgiu como uma questão a ser mencionada após as reflexões conceituais.

Normalmente, como apontado no início desta sessão, muitos estudos das áreas das patologias de linguagem são movidos a aceitar esta conjectura, de que a escrita é mera representação da oralidade. Entretanto, algumas evidências, especificamente aquelas observadas na pesquisa que deu origem a este trabalho, conduziram-me a outro tipo de reflexão com relação à escrita e a sua relação com os *fonemas* da língua.

No caso de crianças ouvintes, a escrita “parece” muitas vezes ser uma representação. Mas como isso se dá com um indivíduo surdo? Na ausência da audição, como dizer que a escrita do surdo estabelece-se como produto de uma relação direta com a oralidade? Como dizer que há uma transferência direta da substância do som para o papel se o surdo é privado de audição?

Isso nos leva a refletir que sua relação com a língua portuguesa escrita independe da sua realização oral⁴⁵ e, conseqüentemente, de uma suposta *consciência fonológica*. Se isso se passa com o surdo, por que não poderia acontecer com o ouvinte, ainda que em termos diferentes, uma vez que a oralização do escrito pode ocorrer para ele?

Após a releitura dos dados da pesquisa de avaliação de *consciência fonológica*, discutida no Capítulo 2, e reflexões com base nos conceitos de *fonema* provindos da Fonologia, surgiram questões do tipo: se entre *oralidade* e *escrita* fosse estabelecida uma simples relação de representação, por que a escrita das crianças surdas não se apresentou completamente diferente da escrita das crianças ouvintes, visto que estas são providas do sentido da audição e, portanto, teriam acesso direto à língua oral – ou, como defende a literatura que aborda a *consciência fonológica*, aos “*fonemas*” – e a sua representação pela escrita?

E ainda, se o *fonema* é unidade puramente diferencial e distintiva e só existe em relação com outros, como o grafema o representaria? Se *fonema* e *grafema* têm apenas caráter diferencial e opositivo, como poderiam ser isolados do sistema ao qual pertencem e estabelecer entre si, de forma isolada, uma relação direta?

⁴⁵ Essa tem sido uma discussão, ainda inicial, desenvolvida em Faria (2011), no prelo.

Grafema e *fonema* não têm, portanto, essência em si próprios e não representariam um ao outro.

É importante destacar neste momento outro aspecto. A escrita constitui-se em um registro da *língua* e não da *fala*. Desta forma podemos afirmar que o grafema possibilita uma relação com o *fonema*, unidade de domínio da língua, mas não com o *som*, unidade do domínio da fala. Por fixar a língua e não a fala, a relação não poderia, portanto, ser grafema – fone. A questão conflituosa está na consideração de *língua* e *fala* como instância única, da mesma forma que *som* e *fonema* como entidades iguais, como evidenciado nas inúmeras pesquisas elencadas no Capítulo 3 deste trabalho.

A pesquisa que originou este trabalho, de certo modo, também apresenta esta contradição. Foi acatada a hipótese de que as crianças ouvintes escreveriam com o apoio da *consciência fonológica* e por isso alcançariam melhores resultados que as crianças surdas. Esta suposição demonstra claramente a questão apontada acima, de que a consciência do *som* e a consciência do *fonema* foram consideradas como sendo iguais.

A surpresa dos resultados levou à reflexão de que para um surdo, possivelmente, o Português escrito é o registro da língua e não da fala. A escrita do indivíduo surdo também nos faz confirmar que o grafema é, portanto, uma entidade diferencial e distintiva, que não estabelece relação de subordinação à oralidade. Isso não quer dizer, de modo algum, que a escrita não possa ser oralizada. A oralização da escrita é possível, contudo ela acontece dentro do sistema da língua. Não se constitui apenas como uma relação de decifração.

As discussões levantadas sobre o problema da relação entre escrita e *fonema*, destacadas nesta sessão, ou mesmo da relação entre escrita e *consciência fonológica*, mencionadas no Capítulo 3, são de grande alcance teórico. No início deste trabalho, a menção da escrita do surdo como lugar de “desconfiança” da relação entre oralidade e escrita e da *consciência fonológica* como pré-requisito para a aquisição de escrita talvez tenha aberto espaço para a possibilidade de discutir estas relações.

Apesar de, no início deste trabalho, este ser um aspecto importante, não foi viável seguir com estas discussões, visto que foi necessária a ênfase nas reflexões teórico-conceituais sobre o *fonema*. Certamente os limites deste trabalho não permitem, neste momento, trazer à tona mais reflexões sobre a realidade *oralidade*

e *escrita*. Esta é, sem dúvida, uma questão que ainda necessita de reflexões teóricas mais profundas abertas a outras possibilidades de análise e que devem ser reservadas a discussões futuras.

5 CONCLUSÃO

Concluir um trabalho parece uma tarefa impossível após tantas *mudanças de pensamento* às quais fui submetida durante o processo de sua construção. Considero-me muito diferente do que era no período inicial deste trabalho, pois acredito ter havido reformulações em meu pensar teórico no que diz respeito aos conceitos científicos, provindos das diferentes leituras próprias da vivência acadêmica, mas, principalmente, no modo de pensar a pesquisa científica. Hoje, posso afirmar que estou mais consciente de que é necessário ressignificar, sempre que possível, hipóteses e conhecimentos considerados, variadas vezes, como *naturais e intocáveis*.

Iniciei este trabalho com mais dúvidas que certezas. Não no que se refere ao conhecimento científico, visto ser esta uma situação comum entre todos os que se comprometem a pesquisar algo, mas nas próprias condutas para traçar um caminho norteador para sua execução. Não imaginava ser possível, em nenhuma circunstância, retornar a uma pesquisa concluída e aparentemente já *fechada em si* e pensá-la à luz de outra área de estudo e outras teorias. Foi desafiador. Entretanto, recompensador.

A procura de respostas para as questões de leitura e escrita do surdo foi o que me conduziu a executar a pesquisa de avaliação da *consciência fonológica* em crianças surdas e ouvintes, relatada no Capítulo 2. E, apesar de levantar indagações a respeito de como um surdo aprenderia a ler e escrever uma língua alfabética, as hipóteses que permeavam meus pensamentos eram sempre as mesmas: havia algum meio de desenvolver a *consciência fonológica* nas crianças surdas ou alguma outra habilidade metalinguística era equivalente à *consciência fonológica* para que fosse possível o acesso à língua escrita.

O suporte teórico utilizado por mim comumente enfatizava o “poder do *orgânico*” como a porta de entrada para a aquisição de escrita. Não considerava haver alternativa diferente para isso. Haveria um aparato orgânico-perceptual capaz de receber as informações, processá-las e depois externá-las por meio da língua escrita, ou seja, habilidades cognitivas e metalinguísticas, responsáveis por permitir

à criança a “aprendizagem da língua”, pensada como um *objeto*, um *instrumento de comunicação*.

Foram os próprios dados da pesquisa, contudo, que ofereceram indícios da necessidade de reflexões teóricas de outra natureza. A nova análise dos resultados, paralelamente às leituras no campo da Linguística, levou-me a ponderar e questionar aquilo que considerava essencial à aquisição de escrita: a audição e a *consciência fonológica*.

A escrita do surdo, indiretamente analisada pelos dados da pesquisa, foi a peça principal que levou à desconfiança de que aquelas hipóteses, e às vezes, até certezas, levantadas/defendidas por mim já não se sustentavam da mesma maneira. Julguei necessário, portanto, rever e analisar cuidadosamente as bases teóricas das áreas das patologias de linguagem – que nortearam minha pesquisa – pela ótica da Linguística e pensar se a *consciência fonológica* seria realmente um pré-requisito para a aquisição da escrita. Minhas reflexões tomavam, então, outra direção. Não mais experimentos, não mais hipóteses, não mais análise de dados numéricos. Era o momento de discutir conceitos e teorias. De pensar mais no funcionamento da língua em detrimento das habilidades orgânicas que lhe “garantiam o acesso”.

O caminho pela área da Linguística conduziu-me à discussão dos conceitos de termos utilizados em minha pesquisa, e não raras vezes nos estudos dos campos dos distúrbios da comunicação, tomados “emprestados” da Linguística, mas que não demonstravam vínculo teórico com sua área de origem. O conceito de *fonema* foi o grande privilegiado nesta análise.

Neste percurso deparei-me com a figura de Jakobson, cuja obra pode ter oferecido suporte às áreas de estudo das patologias de linguagem na criação do termo *consciência fonológica* pela teorização da função de *metalinguagem*. Este linguista é reconhecido como figura pioneira nos estudos de aquisição e patologias de linguagem e por manter um diálogo com outras áreas, principalmente a Psicologia.

A figura de Jakobson, indubitavelmente, desperta curiosidade, porque aparece como um teórico que transita entre duas áreas e aponta para dois lugares distintos. Primeiro, há o Jakobson que demonstra ser influenciado por um “psicologismo” ao se posicionar, entre outros aspectos, sobre o *funcionamento normal* da língua e destacar a importância da habilidade *metalinguística* para a aquisição da linguagem. E o Jakobson do Círculo Linguístico de Praga, um dos mais

influentes teóricos na Linguística Estruturalista, precursor da Fonologia como se conhece hoje e da delimitação dos objetos de estudo desta disciplina e da Fonética. Aquele que defende a delimitação das unidades linguísticas, principalmente o *fonema*, como algo que depende em última instância da *significação*, e não de habilidades orgânicas.

Se Jakobson foi o teórico da Linguística que buscou na Psicologia concepções a respeito da *metalinguagem*, Gombert foi o teórico do campo da Psicologia reconhecido como o responsável por levar as discussões deste campo para as demais áreas das patologias de linguagem. As conjecturas teóricas deste psicólogo, é importante destacar, foram de extremo valor para considerar as delimitações entre as áreas da Linguística e da Psicologia e refletir sobre as negativas consequências teóricas ocorridas quando este critério de delimitação entre os campos não é respeitado.

Essas reflexões, especificamente, apresentaram-se para mim como primordiais para a compreensão de que não se podem ignorar os princípios de nenhum campo de conhecimento, principalmente quando se transita por eles e se utiliza de suas terminologias. A repetida utilização dos termos *som* e *fonema* pela pesquisa que originou este trabalho e demais pesquisas mencionadas no Capítulo 3 é exemplo claro das consequências metodológicas resultantes da não consideração das propostas teóricas do campo da Linguística. Como o próprio Jakobson (1967) defende, é preciso tratar os dados de outra área de modo bastante criterioso para não trazê-los “em seu estado cru, com pele e pelos por assim dizer” (JAKOBSON, 1967, p. 17).

Ao convocar à discussão teóricos como Jakobson, Trubeztkoy e Sapir ficou evidente a distinção entre o que é *som* – o fenômeno puramente acústico, perceptível pelo ouvido – e o que é *fonema* – as oposições fonológicas, unidades de caráter puramente distintivo e imaterial. Estava aberto, então, um caminho para reflexões teóricas que apontava *contradições* anteriormente nunca imaginadas.

A noção de *fonema* como um valor linguístico, como entidade que só se concretiza nas relações dentro do sistema da língua foi de encontro a muitas concepções sustentadas pela ideia de análise e acesso à língua pelas habilidades orgânicas. Juntamente com a compreensão do princípio de língua como uma *forma*, que obedece a um funcionamento independentemente de uma substância fônica ou

gráfica, o conceito de *fonema*, aparentemente simples, fez-me reelaborar entendimentos a respeito da própria natureza da linguagem.

Observo agora que considerar a análise da língua por habilidades orgânicas, como a *consciência fonológica*, como a porta de entrada para o seu funcionamento, ofuscando toda significação possibilitada pelas relações das unidades linguísticas dentro de uma estrutura, vem destacar uma noção de anterioridade que, como já apontada neste trabalho, tem demonstrado ser problemática.

As discussões sobre o conceito de *fonema* neste trabalho e nas conjecturas de linguistas como Saussure, Jakobson, Sapir, Uldall e Hjelmslev também convocaram a discussão sobre a escrita alfabética e a relação entre *grafema* e *fonema*. A noção de que a escrita seria uma mera representação da oralidade, após uma análise cuidadosa dos dados da pesquisa e da consideração das reflexões de teóricos da Linguística, não se apresenta mais como uma questão tão simples.

A noção de anterioridade da substância sonora com relação à escrita foi abalada pelas evidências encontradas na pesquisa inicial, discutida no Capítulo 2. O fato de não ter apresentado resultados significativamente diferentes dos resultados de crianças ouvintes, teoricamente afetadas pela oralidade da língua, a escrita das crianças surdas foi a origem para aquela que se apresentou, provavelmente, como questão principal dos desdobramentos deste trabalho: a *consciência fonológica* é realmente um pré-requisito para a escrita?

Para a criança ouvinte aquilo que demonstrava ser uma certeza não se sustenta mais da mesma forma. O fato de estabelecer uma relação direta entre duas entidades linguísticas, *grafema* e *fonema*, que são distintas e isoladamente não dispõem de nenhum valor, é conflituoso do ponto de vista teórico. Há, portanto, uma relação tensa entre *fonema-grafema*. Isso foi provado em meio aos próprios autores da Linguística mencionados anteriormente. O que parecia ser uma questão simples agora chama outras discussões mais profundas, que certamente não cabem dentro dos limites estabelecidos aqui.

No início deste trabalho destaco que um dos objetivos da pesquisa, mencionada no Capítulo 2, era encontrar provas suficientes que mostrassem a influência da condição auditiva dos sujeitos, ou seja, ser surdo ou ouvinte, sobre a *consciência fonológica* e, de forma indireta, sobre o desenvolvimento de sua escrita. Isso não foi possível. Principalmente porque agora a relação do ouvinte com a língua

escrita também se manifesta como mais complexa do que a mera associação entre *fonemas* e *grafemas*.

Ao final, concluo que é preciso problematizar cada relação pensada como *direta* na esfera da língua. É necessário rever e refletir teoricamente sobre conceitos e se manter fiel àquilo que preconizam, ponderando as implicações metodológicas arraigadas a cada teorização que considera como *naturais* as questões da relação entre o sujeito e a língua. Finalizo, afirmando que não está aqui o término para estas discussões, mas apenas um momento para parar e pensar nos novos passos que poderão estendê-las posteriormente.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECTH, R. (Org.). *Aquisição de linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.
- ABAURRE, M. B. M. Fonologia: a gramática dos sons. *Letras*, Santa Maria, v. 5, p. 9-24, jan.-jun. 1993.
- ALLOWAY, T. P. et al. A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 87. p. 85-106, 2004.
- ANDERSON, S. R. *Phonology in the twentieth century*. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.
- ANDRADE, L. “Captação” ou “captura” – considerações sobre a relação do sujeito à fala. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC / FAPESP, 2007.
- ANDREAZZA-BALESTRIN, C.; CIELO, C. A; LAZZAROTTO, C. Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares. *Rev Soc Bras Fonoaudiologia*, v. 13, n. 2, p. 154-160, 2008.
- ANDREWS, S. J. Why do L2 teachers need to 'Know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, v.13, n. 3, p. 161-177, 1999.
- ÁVILA, C. R. B. Consciência Fonológica. In: FERREIRA L. P.; BEFI-LOPES D.M.; LIMONGI S.C.O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BAZELL, C. E. The grapheme. In: HAMP, E. P. et al. (Org.). *Readings in Linguistics I and II*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995. Documento original datado de 1956.
- BEECH, J. R.; HARRIS, M. The prelingually deaf young reader: a case of reliance on direct lexical access? *Journal of Research in Reading*, v. 20, n. 2, p. 105-121, 1997.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, v. 301, p. 419-421, 1983.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Dados do Censo 2000 (Alfabetização)*. Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=4&z=t&o=23&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1&u5=1&u6=>>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. 2003. 431 p. Tese (Doutorado em Letras). UNESP, Assis, 2003.

BURDEN, V.; CAMPBELL, R. The development of word-coding skills in the born deaf: an experimental study of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology*, V.12, p. 331-349, 1994.

BURGESS, S. R.; LONIGAN, C. J. Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 70, p. 117-141, 1998.

CAPELLINI, S. A. Distúrbios de aprendizagem *versus* dislexia. In: FERREIRA L. P.; BEFI-LOPES D. M.; LIMONGI S. C. O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 6, n.2, p.13-26, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n. 1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n. 37, p.14-20, 1998b.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Treino de consciência fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n.40, p. 5- 15.,1998c.

CÁRNIO, M. S.; SANTOS, D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.17, n. 2, p. 195-200, 2005.

CAZDEN, C. B. Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. *International Journal of Early Childhood*, v. 6, n.1, p. 10-24, 1974

CHARD, D.; DICKSON, S. *Phonological awareness: instructional and assessment guidelines*. Disponível em: <<http://www.ldonline.org/article/6254>>. Acesso em: 15 out. 2005, 1999.

CIELO, C. A. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2000.

CUNNINGHAM, A. E. Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 50, p. 429-444, 1990.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GREGORE, J.; PIERART, B. (Org.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DIZEU, L. C. T.B. *Variações linguísticas na escrita do surdo pelo contato da Língua Brasileira de Sinais com o Português*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió (AL), 2006.

DUNCAN, L.; CASALIS, S. ; COLÉ, P. Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, v. 30, p. 405–440, 2009.

FARIA, N. R. B.; PAULA, A. S. *Refletindo sobre falar e escrever em EJA*. Campinas, Cefiel/IEL/UNICAMP, 2009.

FERREIRO, E.; MUÑOZ, M. G. P. Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículo 2: *Evolución de la escrita durante el primer año escolar*. Cidade do México: México, 1982.

FIGUEROA, V.; LISSI, M. R. La lectura em personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del Lenguaje de Señas. *Estudios Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 105-119, 2005.

FONTAINE, J. *O Círculo Linguístico de Praga*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FRANCIS, N. Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: oral–literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics*, Halifax, v. 20, p. 533–561, 1999.

FREITAS, G. C. M. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

GESUELI, Z. M. *Língua de sinais e aquisição de escrita*. In: SILVA, I. R., KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem – desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

GILLON, G. T. *Phonological awareness: from research to practice*. New York: The Guilford Press, 2004.

GOLDIN-MEADOW, S.; MAYBERRY, R. I. How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 16, n. 4, p. 222-229, 2001.

- GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GONZALEZ, J.; GONZALEZ, M. Phonological awareness in learning literacy. *Intellectica*, v. 1, n. 18, p. 155-181, 1994.
- GUEDES, M. C. R. *Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2009.
- HANSON, V. L.; LIBERMAN, Y. I.; SHANKWEILER, D. Linguistic coding by deaf children in relation to beginning reading success. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 37, p. 378-393, 1984.
- HARRIS, M.; BEECH, J. Reading development in prelingually deaf children. In: NELSON, K.; REGER, Z. (Org.). *Children's language*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, 1994, p. 181-202.
- HARRIS, M.; MORENO, C. Deaf children's use of phonological coding: evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 9, n. 3, p. 253-268, 2004.
- HEBLING, C. B. A definição de afasia como problema de metalinguagem: notas a partir da leitura de Jakobson. *Língua, Literatura e Ensino*, v. 2, p. 181-189, 2007.
- HECHT, S. A. ; CLOSE, L. Emergent literacy skills and training time uniquely predict variability in responses to phonemic awareness training in disadvantaged kindergartners. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 82, p. 93-115, 2002.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- IZZO, A. Phonemic Awareness and Reading Ability. *American Annals of the Deaf*, v. 147, n. 4, p.18-28, 2002.
- JAKOBSON, R. *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1991a. Documento original datado de 1956.
- _____. *Linguística e Poética*. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1991b. Documento original datado de 1960.
- _____. *Aspectos Linguísticos da Tradução*. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1991. Documento original datado de 1959.
- _____. *Fonema e Fonologia, Ensaios*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967. Documento original datado de 1939.

JUEL, C.; GRIFFITH, P. L.; GOUGH, P. B. Acquisition of literacy: a longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, v.78, n. 4, p. 243-255, 1986.

KARMILOFF-SMITH, A. et al. Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, v. 58, p.197-219, 1996.

LECHTE, J. *50 Pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC / FAPESP, 2007.

LEYBAERT, J. Phonological representations in deaf children: the importance of early linguistic experience. *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 39, p. 169-173, 1998.

LEYBAERT, J. Reading in deaf: The roles of phonological codes. *Psychological Perspectives on Deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 311-337, 1993.

LIBERMAN, I. Y. Phonology and beginning reading revisited. In C. VON EULER (Ed.). *Wenner-Gren International Symposium Series: Brain and Reading*, p. 207-220, 1989.

LIBERMAN, I. Y. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, p. 201-212, 1974.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D. Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, v. 6, n. 6, p. 8-17, 1985.

LUNDBERG, I. Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 39, p.155-157, 1998.

LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, v. 23, p. 262-284, 1988.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n.1, p. 125-145, 1997.

MILLER, P. Communication mode and the processing of printed words: evidence from readers with prelingually acquired deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v.7, n. 4, p. 312-329, 2002.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

MUSSELMAN, C. How do children who can't hear learn to an alphabetic scrip? *Deaf Studies and Deaf Education*, v. 5, n.1, p. 9-31, 2000.

NAVAS, A. L. G. P.; SANTOS, M. T. M. Linguagem Escrita: aquisição e desenvolvimento. In: FERREIRA L. P.; BEFI-LOPES D.M.; LIMONGI S.C.O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Deafness and hearing impairment*. 2010. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v.17, n. 2, p. 175-184, 2005.

PEREIRA, L. D.; SCHOCHAT, E. *Processamento Auditivo Central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise, 1997.

PEREIRA, S. L. *Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, UNIVALI, Itajaí (SC), 2004.

PERFETTI. C. A.; SANDAK, R. Reading Optimally Buids on Spoken Language: Implications for Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 5, n.1, p. 32-50, 2000.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n.3, p. 407-412, 2005.

PESTUN, M. S. V. et al. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n.1, p. 95-104, 2010.

RUEDA, M. A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? *Lenguaje y Comunicación*, v. 8, p. 79-94, 1993.

SANTOS, R. M.; SIQUEIRA, M. Consciência fonológica e memória. *Revista Fono Atual*, v. 20, p. 48-53, 2002.

SAPIR, E. A realidade psicológica dos fonemas. In: DASCAL, M. (org). *Fundamentos Metodológicos da Linguística - Fonologia e Sintaxe*. Campinas: UNICAMP/IEL, 1981. Vol II. Documento original datado de 1944.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972. Documento original datado de 1916.

SCHNEIDER, W.; ROTH, E.; ENNEMOSER, M. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, n. 2, p. 284-295, 2000.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SERRATRICE, L. et al. Bilingual children's sensitivity to specificity and genericity: evidence from metalinguistic awareness. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.12, n. 2, p. 239–257, 2009.

SILVA, M. P. M. *A construção do sentido na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SOUZA, E. C.; BANDINI, H. H. M. Programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngues. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 123-135, 2007.

STERNE, A ; GOSWAMI, U. Phonological awareness of syllables, rhymes, and phonemes in deaf children. *Journal of Child Psychol. Psychiat.*, v. 41, n. 5, p. 609-625, 2000.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. In: BARR, R. et al. (Org.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, p. 27-57, 1991.

SUTCLIFFE, A.; DOWKER, A.; CAMPBELL, R. Deaf children's spelling: does it show sensitivity to phonology? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 4, n. .2, p. 111-123, 1999.

TRANSLER, C; LEYBAERT , J.; GOMBERT, J. Do deaf children use phonological syllables as reading units? *Journal of deaf studies and deaf education*, v.4, n. 2, p. 124-143, 1999.

TRUBEZTKOY, N. A Fonologia atual. In: DASCAL, M. (Org). *Fundamentos Metodológicos da Linguística - Fonologia e Sintaxe*. Campinas: UNICAMP/IEL, 1981. Vol II. Documento original datado de 1933.

ULDALL, H. J. Speech and Writing. In: HAMP, E. P et al. (Org.). *Readings in Linguistics I and II*. Chicago: The University of Chicago Press: Chicago, 1995. Documento original datado de 1944.

VASCONCELOS, F. C. M. *Desenvolvimento da consciência fonológica: correlações com a aprendizagem da leitura e escrita*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro (RJ), 2006.

WATERS, G. S.; DOEHRING, D. G. Reading acquisition in congenitally deaf children who communicate orally: Insights from an analysis of components reading, language, and memory skills. In: CARR, T.; LEVY, B. A. (Org.), *Reading and its development: Component skill approaches*. San Diego: Academic Press, p. 323-373, 1990.

WERTZNER, H.F. Fonologia: desenvolvimento e alterações. In: FERREIRA L. P.; BEFI-LOPES D. M.; LIMONGI S. C. O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

ZIPKE, M. Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension.

with riddle. *The Reading Teacher*, v. 62, n.2, p.128-137, 2008.

ZIPKE, M.; EHRI, L. C.; CAIRNS, H. S. Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: an experimental study. *Reading Research Quarterly*, v. 44, n.3, p. 300-321, 2009.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita, questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.