

Pela melhor definição das capacidades metafonológicas

*Leonor Scliar-Cabral**

Para explicar a aprendizagem dos sistemas alfabéticos pela criança, tem sido atribuída uma grande ênfase à consciência fonológica de que necessitaria a fim de atingir este difícil objetivo.

Esta abordagem tornou-se predominante após a conferência *The Relationship between Speech and Learning to Read (RSLR)*, patrocinada pelo Instituto da Saúde da Criança e Desenvolvimento Humano (NICHD), realizada em Belmont, EUA, em 16 de maio de 1971 (Kavanagh e Mattingly, 1972).

Um exemplo desta ênfase é a afirmação de Mattingly (1972:133): "A leitura é um tipo de atividade secundária, sobretudo específica, que depende de forma crucial da consciência que o leitor tenha de suas atividades primárias" (no caso, a fala). Devemos acrescentar, no entanto, que estudos posteriores ao pensamento de Mattingly demonstraram que não basta ter consciência sobre a fala: é preciso, ao adquirir os sistemas alfabéticos, refazer a percepção que o falante-ouvinte tem de sua língua como um contínuo, desmembrando-o em unidades.

Contudo, a tendência tão frutiferamente sugerida por Shankweiler e I. Liberman (1972, p. 310), em direção à descoberta de por que as crianças apresentam tão grandes dificuldades em relacionar os grafemas aos fonemas, foi desviada por um bom número de pesquisadores, preponderantemente, para um aspecto restrito desta consciência, a saber, para o reconhecimento das semelhanças entre sons.

* Universidade Federal de Santa Catarina e CNPq.

Shankweiler e I. Liberman, ao tentarem explicar “por que os erros para com as vogais são mais frequentes na leitura do que na fala”, concluíram acertadamente: “Elas tendem, na maioria das vezes, a uma representação ortográfica mais complexa do que as consoantes.” Esta conclusão também foi ressaltada por muitos participantes da Conferência de Belmont, quando tentaram explicar a diferença entre cifrar e encodificar: “a essência da encodificação consiste em que a mensagem original passa a ser reestruturada” (Cooper, 1972, p. 27), ou “requer-se uma análise interna de ambas as mídias” (Lotz, 1972, p. 116). A diferença entre cifrar e encodificar foi desenvolvida de uma forma diferente por Gough e Hillinger (1980), Gough, Juel e Roper-Schneider (1983) e por Juel, Griffith e Gough (1986).

O enfoque da conferência de Belmont enfatizou o caráter complexo dos princípios que subjazem os sistemas alfabéticos, sugerindo paradigmas experimentais não apenas dirigidos à investigação do problema crucial de reexaminar de forma consciente a cadeia da fala não como um contínuo, tentando desmembrá-la em partes menores que a sílaba, mas também ao problema não menos crucial de relacionar os grafemas aos fonemas, internalizando regras de correspondência, a maior parte das quais não biunívocas.

Sendo assim, muitos pesquisadores enfatizaram a forma como as crianças apreendem o caráter complexo do sistema alfabético, como, por exemplo, o trabalho pioneiro realizado por Weir e Venezki (1968), no qual estes autores também estabeleceram a importância das regras morfofonêmicas. Mais recentemente, podemos citar o trabalho realizado por Fox e Routh (1976), Read (1978), Mann (1986), Mann *et al.* (1987), Lomax e McGee (1987), Byrne, Fielding-Barnsley (1989), McCutchen e Dibbly (1990) e assim por diante. A definição de Tunmer (de 1990, p. 111) reflete de uma forma clara estas tendências: “Para desenvolver as habilidades de recodificação fonológica, os leitores principiantes devem estar aptos a descobrir como os fonemas se relacionam aos grafemas”.

Do outro lado, ainda encontramos o enfoque estreito já mencionado que consiste numa importância exagerada atribuída à percepção dos aspectos fonéticos da cadeia da fala em sua relação com a alfabetização, lembrando-nos dos *pre-phonemic days* a que aludia Pike, quando os foneticistas experimentais pensavam ter descoberto os milagres da comunicação linguística graças à possibilidade quase infinita de descobrir novos sons a cada nova amostragem.

Um exemplo deste enfoque estreito é a definição de consciência fonológica dada por Ball e Blachman (1991, p. 49), a qual deveria ser melhor rotulada neste caso particular de consciência para segmentação: “a habilidade para reconhecer que a palavra falada consiste de uma seqüência de sons individuais”.

Outras distorções decorrem de uma falta de clareza sobre o que seja o fonema, ao esquecerem que sua principal função é a de distinguir significados. Juell e Leavell (1988, p. 571-572) insistem em que o conhecimento metalingüístico seja a capacidade “para visualizar as palavras como entidades que podem existir independentemente de sua significação, como seqüências de sons que podem ser manipulados de forma independente”, ao invés de assinalarem que a consciência fonológica necessária para o domínio dos sistemas alfabéticos consiste em captar que as unidades distintas (os fonemas) podem se relacionar a uma ou mais letras (os grafemas) e descobrir as regras distribucionais e morfofonêmicas, embora este conhecimento não seja suficiente, em virtude da existência de palavras irregulares.

Alguns pesquisadores ainda confundem soletração com regras de correspondência grafêmico-fonológica. Estas últimas são aquelas que aplicam toda a vez que uma ou mais letras (os grafemas) puderem se relacionar de forma predizível a um fonema, sejam quais forem as variantes sociolingüísticas que este fonema apresentar em sua realização, toda a vez que o leitor reconhecer uma palavra. As regras de correspondência fonológico-grafêmicas são as utilizadas para escrever, toda a vez que haja possibilidade de predizer se uma ou mais letras (os grafemas) correspondem a um fonema. Neste último caso, é utilizado também o léxico ortográfico, listado na memória escrita, em virtude da imprevisibilidade da grafia das palavras irregulares.

Algumas regras de correspondência aplicam sejam quais forem as posições do fonema e suas realizações, como ocorre no português, por exemplo, com os fonemas /p/, /b/, /f/ e /v/, enquanto outras são dependentes do contexto. A soletração, entendida como a habilidade de nomear as letras, é útil para a busca das entradas lexicais em dicionários e das informações em agendas ou listas telefônicas. Ensinar às crianças os nomes das letras, como uma ferramenta para as crianças as sintetizarem em sílabas com o fito de as levarem ao reconhecimento das palavras, ao invés de orientá-las no sentido da descoberta dos princípios que governam um sistema alfabético particular, é tornar sua aprendizagem mais difícil, uma vez que o que está representado na palavra não é o nome da

letra. Se entendido como a habilidade de conhecer as letras com as quais uma palavra está escrita, principalmente quando os princípios etimológicos e/ou morfofonêmicos forem os predominantes, soletrar pode ser útil à escrita (é este o enfoque adotado por Juel, Griffith e Gough, 1986:244), quando afirmam que “ler e escrever são configurados de forma distinta”.

A ausência de uma noção coerente e consistente sobre o que seja o fonema comprometeu o suporte teórico de muitas das explicações dadas à consciência fonológica, baseada em dados de pesquisa. Alguns investigadores envolvidos na pesquisa sobre consciência fonológica ainda confundem sons com fonemas, conforme Smith assinalou em 1987 e até com letras, como se pode depreender da citação de Ball e Blachman (1991, p. 51): “a ligação entre os sons da fala (os fonemas) e os signos escritos (as letras)”. Alguns autores demonstram a falta de um sentido coerente atribuído ao mesmo referente, como, por exemplo, a citação de Kirtley, Bryant, MacLean e Bradley (1989, p. 224): “mas seguidamente se deparam com tarefas nas quais têm que isolar um só fonema extremamente difícil” e na mesma página: “A evidência para uma estreita conexão entre a consciência que as crianças têm dos sons que constituem as palavras” (ib., p. 224). Até mesmo Lewkovicz (1980, p. 688) em sua resenha, ao considerar as duas grandes tarefas da consciência fonológica como a segmentação fonêmica e a fusão, define a primeira como sendo “articular separadamente (ou seja, isolar) todos os sons de uma palavra na ordem correta”.

Exemplificaremos esta visão estreita com a generalização inadequada a partir de experimentos que focalizam a distinção que espontaneamente as crianças fariam entre o ataque silábico (*onset*) e a rima (*rhyme*), ou seja, o núcleo obrigatório mais a coda opcional.

Contra-argumentaremos com a falta de generalização da asserção: “Existe evidência recente de que as crianças dividem naturalmente a consoante ou o grupo consonantal do ataque silábico do resto da sílaba (a rima)” (Kirtley *et al.*, 1989, p. 224). A mesma posição é sustentada por Treiman (1985) e Wise, Olson e Treiman (1990). Pelo contrário, afirmamos que a estrutura silábica CV é percebida e produzida como uma unidade mais resistente se comparada com as estruturas que tais autores alegam, ou seja, o ataque *vs.* a rima: C(C) *versus* V(...n).

Em adendo, sendo a estrutura CV a melhor encodificada e a que primeiro é produzida num grande número de línguas (Jakobson, 1962; Laberge, 1972, p. 243), é mais fácil perceber pistas acústi-

cas como semelhantes quando elas pertencem à margem inicial (ataque), excluindo os grupos consonantais, pelas mesmas razões aqui alegadas, do que quando pertencem à coda. Não significa, contudo, que é mais fácil para a criança separar a consoante inicial da vogal com a qual coarticula, uma inferência errônea feita por Kirtley *et al.* (1989), e em contradição com o que Cooper postulou em 1972 (p. 43): “Como adultos” (ele estava certamente se referindo a adultos alfabetizados), “sabemos como analisar a fala em segmentos (fonéticos) menores, mas isto é uma habilidade adquirida e não pode ser esperada numa criança pequena”, o que significa a necessidade de instrução ou de treino especial para esta tarefa, confirmada pelos resultados de Jule, Griffith e Gough (1986, p. 249).

A contra-evidência à tese da maior facilidade de segmentar o ataque da rima a ser aqui apresentada provém da análise das juncturas fechadas internas e externas (estas últimas conhecidas com o nome de *sândi*) no francês, português, espanhol e inglês: a ruptura das sílabas ocorre mais frequentemente entre o núcleo e a coda e não entre o ataque e a rima.

Os rearranjos das sílabas quando a palavra precedente termina em consoante e a seguinte começa por vogal seguem o seguinte padrão:

$$\dots VC_{\#} \# V \rightarrow \dots V_{\#} \# CV$$

como, no port.: “os olhos”: [uz] + [oju] VC + V CVC → V CV CVC. Muitas outras línguas apresentam rearranjos (*sândi*) semelhantes, na junctura externa, conforme os exemplos abaixo demonstram:

$$\text{Espanhol: } / \# ko'lor_{\#} / + / \# a'zul_{\#} / \rightarrow / \# ko'lora'zul_{\#} / \\ CV CVC \quad V CVC \rightarrow CV \# CV CV CVC$$

$$\text{Francês: } / \# amur_{\#} / + / \# eternel_{\#} / \rightarrow / \# amureternel_{\#} / \\ V CVC + V CVC CVC \rightarrow V CV CV CVC CVC$$

No francês, muitas vezes, uma consoante final subjacente reaparece:

$$/ \# roz_{\#} / + / \# eme_{\#} / + / \# emil_{\#} / \rightarrow / \# rozemeemil_{\#} / \\ CVC + V CV \quad + V CVC \rightarrow CV CV CV CV CVC$$

Pelo contrário, não encontramos rearranjos na direção oposta, quando a palavra termina por vogal e a seguinte começa por consoante, nas línguas mencionadas

Espanhol: / ,ropa, / + / ,rota, / → / ,ro'par'ota, / *

CV CV + CV CV → CV CVC V CV *

Um exemplo de ruptura da sílaba em juntura fechada interna:

Espanhol: / in + ,util, / → / ,i'nutil, /

CV + V CVC → V CV CVC

Português: / ,cor, + es / → / , ,cores, /

CVC + VC → CV CVC

Inglês:

/ ,rid, + itj / → / , ,riditj, /

CVC + VC → CV CVC

Outra crítica contra a afirmação de que as crianças “naturalmente dividem as sílabas na consoante ou encontro consonantal do ataque e o resto da sílaba (a rima)” é que isto iria realmente obscurecer o fato de que uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas crianças ao tentarem aprender os sistemas alfabéticos é destruir a percepção natural da cadeia da fala como um contínuo, em virtude da coarticulação ou transmissão paralela” (Cooper, 1972, p. 29).

O reconhecimento de que aprender um sistema alfabético é difícil foi colocado pelos pesquisadores como, por exemplo, Jenkins e A. M. Liberman em seu intróito à conferência de Belmont (Kavanagh e Mattingly, 1972, *background to the conference*), como sendo: “o contraste marcante quanto à dificuldade entre a percepção da fala e da leitura”.

O caráter não natural do desmembramento da sílaba, em particular, da primeira consoante da vogal com a qual coarticula, ainda não foi desmentido pelas cifras alarmantes do insucesso escolar na primeira série da escola primária, desafortunadamente, embora tenhamos que insistir em que este não seja o único fator determinante.

Referências bibliográficas

- BALL, E. W., BLACHMAN, B. A. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, v. 26, n. 1, p. 49-66, 1991.
- BYRNE, B., FIEDLING-BRANSLEY, R. *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell, 1989.

- COOPER, F. S. How is language conveyed by speech? In: KAVANAGH, J. F., MATTINGLY, I. G. (orgs.) *Language by ear and by eye. The relationship between speech and reading*. Cambridge, M.I.T. Press, 1972, p. 25-46.
- FOX, B., ROUTH, D. K. Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, v. 68, p. 70-74, 1976.
- GOUGH, P. B., HILLINGER, M. L. Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, v. 30, p. 170-196, 1980.
- , JUEL, C., ROPER-SCHNEIDER, D. Code and cipher: A two-stage conception of initial reading acquisition. In: NILES, J. A., HARRIS, L. A. (orgs.) *Searches for meaning in reading, language processing and instruction*. Rochester, N. Y.: The National Reading Conference, 1983.
- JAKOBSON, R. *Selected writings*. The Hague, Mouton, 1962.
- JENKINS, J. J., LIBERMAN, A. M. Background to the conference. KAVANAGH, J. F., MATTINGLY, I. G. (orgs.). op. cit., 1972, p. 1-2.
- JUEL, C., GRIFFITH, P. L., GOUGH, P. B. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in 1st and 2nd grade. *Journal of Educational Psychology*, v. 4, p. 243-255, 1986.
- , LEAVELL, J. Retention and non retention, of at-risk readers in 1st grade and their subsequent reading achievement. *Journal of Reading Disabilities*, v. 21, n. 9, p. 571-580.
- KAVANAGH, J. F., MATTINGLY, I. G. *Language by ear and by eye. The relationships between speech and reading*. Cambridge, Mass. M.I.T., 1972.
- KIRTLEY, C., BRYANT, P., MacLEAN, M., BRADLEY, L. Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Psychology*, v. 48, p. 224-245, 1989.
- LABERGE, D. Beyond auditory coding. In: KAVANAGH, J. F., MATTINGLY, I. G. (orgs.). op. cit., 1972, p. 241-248.
- LEWKOWICZ, N. K. Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, v. 72, p. 686-700, 1980.
- LOMAX, R. G., MCGEE, L. M. Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, v. 22, n. 2, p. 237-256, 1987.
- LOTZ, J. How language is conveyed by script. In: KAVANAGH, J., MATTINGLY, I. G. (orgs.). op. cit., 1972, p. 117-124.
- MANN, V. A. 1986. Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, v. 24, p. 65-92.
- et al. Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children. *Merrill Palmer Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 365-391, 1987.
- MATTINGLY, I. G. Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J. F., MATTINGLY, I. G. (orgs.). Op. cit., 1972, p. 133-48.
- McCLUTCHEN, D., E. Dibble. Phonemic effects in text comprehension and text memory. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA, April 1990, p. 15-21.
- READ, C. A. Children's awareness of language, with emphasis on sound systems. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J., LEVELT, W. J. M. (orgs.) *The child's conception of language*. Berlin: Springer 1978.
- SHANKWEILLER, D., LIBERMAN, I. Y. Misreading: A search for causes. In: KAVANAGH, J. F., MATTINGLY, I. G. (orgs.). Op. cit., 1972, p. 239-318.
- SMITH, K. The phoneme as a conveyor of meaning. *Australian Journal of Reading*, v. 10, n. 1, p. 20-24, 1987.

- TREIMAN, R. Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, p. 161-81, 1985.
- TUNMER, W.E. 1990. The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, v. 25, n. 2, p. 95-114.
- WEIR, R., VENEZKY, R. English orthography - more reason than rhyme. In: GOODMAN, K. S. (org.) *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State Univ. Press, 1968.
- WISE, B. W., OLSON, R., TREIMAN, R. Subsyllabic units in computerized reading instructional: Onset-rime vs postvowel segmentation. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 49, n. 1, p. 1-19, 1990.