

Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro¹

Gabriela Castro Menezes de Freitas - PUCRS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar resultados de uma pesquisa sobre consciência fonológica, no que se refere à consciência de rimas e aliterações. Através da comparação de resultados em tarefas que envolvem identificação e produção de rimas e aliterações, buscou-se identificar: 1) se crianças falantes de português brasileiro apresentam consciência com relação a essas unidades antes do ensino sistemático da escrita; 2) quais são as tarefas em que essas crianças apresentam maior facilidade; 3) se há uma relação entre o nível de escrita (Ferreiro, 1991) das crianças e o desempenho nas tarefas propostas.

A consciência fonológica é a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, compreendendo a consciência de sílabas, elementos intrassilábicos e fonemas. No presente estudo investigou-se a habilidade de crianças falantes de português brasileiro em lidar com unidades silábicas e intrassilábicas, respondendo a tarefas que envolvem identificação e produção de rimas e aliterações.

Os sujeitos desta pesquisa foram 40 crianças com idades entre 4 e 8 anos, alunos da educação infantil (Níveis A e B), 1^a e 2^a séries do ensino fundamental. Essas crianças responderam a tarefas de identificação e produção de rimas e aliterações contidas no instrumento “Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial - CONFIAS” (no prelo).

A realização deste estudo evidenciou que tanto as crianças não alfabetizadas quanto as em processo de aquisição da escrita são capazes de identificar e produzir rimas e aliterações. Os resultados desta pesquisa, corroborando estudos já realizados no Brasil (por exemplo, Cardoso-Martins, 1995), apontam para uma maior facilidade das tarefas que envolvam aliterações, mostrando a rima como um elemento menos significativo para as crianças brasileiras em processo de aquisição da escrita.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica é uma habilidade metalingüística que decorre da capacidade do ser humano de refletir sobre a linguagem de forma consciente e utilizando a própria linguagem (Scliar-Cabral, 1999). Essa habilidade pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala.

A consciência fonológica pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

Atualmente sabe-se que a consciência fonológica é uma habilidade heterogênea, que apresenta componentes com propriedades distintas e desenvolve-se em diferentes tempos (Treiman, 1996). Dessa forma, pode-se falar em graus ou níveis de consciência fonológica, dentre os quais estão a consciência de rimas e aliterações, que surgem antes da consciência de fonemas. Além disso, deve-se considerar que a consciência fonológica apresenta caráter implícito e explícito. O jogo espontâneo com sons e a manipulação jocosa de palavras fazem

¹ Artigo publicado na revista Letras de Hoje, v.132, p.155 - 170, 2003.

parte da consciência implícita, da capacidade do ser humano de reconhecer similaridades entre os sons da fala. Por outro lado, a análise e julgamento consciente dos sons constituintes das palavras denotam o caráter explícito da consciência fonológica (Roazzi e Dowker, 1989).

Neste artigo, define-se consciência fonológica como uma habilidade cognitiva geral, que permite a reflexão sobre os sons da fala. Ela envolve diferentes habilidades que podem ser testadas através de diversas tarefas. Os níveis de consciência fonológica são: consciência da sílaba, consciência de elementos intrassilábicos e consciência fonêmica. É a consciência referente à sílaba e aos elementos intrassilábicos que permite que sejam reconhecidas rimas e aliterações, as quais serão abordadas neste artigo.

CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Reconhecer rimas e aliterações significa reconhecer categorias: palavras que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons apresentam aliteração (**pato** – **paca**), enquanto que palavras que terminam com sons iguais são palavras que rimam (**balão** – **sabão**).

A consciência de rimas e aliterações envolve a consciência de elementos intrassilábicos (Ataque e Rima²). Palavras que apresentam a mesma Rima³ da sílaba são palavras que rimam (**sabão** – **fogão**) e palavras que apresentam o mesmo Ataque configuram aliterações (**macaco** – **menino**).

A rima pode ser definida como a igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (**boneca** – **caneca**). Dessa forma, ela pode englobar não só a Rima da sílaba (**café** – **boné**), como também uma sílaba inteira (**salão** – **balão**) ou mais que uma sílaba (**chocolate** – **abacate**). Em palavras oxítonas a Rima é um elemento intrassilábico, reconhecida através da distinção Ataque – Rima (**mão** – **pão**). A identificação consciente e o isolamento da unidade sonora que rima é mais fácil para palavras oxítonas do que para paroxítonas (**sorvete** – **tapete**). A percepção da rima em monossílabos desenvolve-se antes do que em dissílabos ou polissílabos paroxítonos (Cardoso-Martins, 1994). Isso pode estar relacionado ao fato de monossílabos apresentarem a rima da palavra coincidindo com a Rima da sílaba, representando uma unidade fonológica natural.

Segundo Goswami e Bryant (1990), a rima parece ser parte natural e espontânea do desenvolvimento lingüístico, um nível de conhecimento fonológico elementar (Rueda, 1995). Desde cedo as crianças estão em contato com rimas através de músicas, brincadeiras, livros infantis, o que possibilita que elas identifiquem e produzam rimas antes de ingressarem na escola. Estudos realizados com crianças pequenas têm demonstrado que elas reconhecem rimas e aliterações. Treiman e Zukowski (1996) demonstraram que crianças de 3 e 4 anos são capazes de produzir rimas. Duncan, Seymour e Hill (1997) afirmam, baseados em uma pesquisa longitudinal, que crianças pré-alfabetizadas apresentam consciência relacionada à rima.

Roazzi e Dowker (1989) apontam para a existência de consciência de rimas e aliterações, não necessariamente explícita, antes do ensino da leitura e escrita. A rima em pré-alfabetizados pode existir em um nível implícito (Duncan, Seymour e Hill, 1997). Nesse sentido, Cardoso-Martins (1994) propõe que a rima não envolve necessariamente a habilidade de identificar conscientemente os segmentos compartilhados por rimas, mas sim uma *sensibilidade a similaridades fonológicas globais*. Como afirma Morais (1990), a rima é uma atividade holística,

² Denominações utilizadas na Teoria Métrica (Selkirk, 1982), relativa aos constituintes silábicos. A sílaba divide-se em Ataque e Rima; a Rima consiste em um Núcleo e uma Coda (COLLISCHONN, 1999).

³ Neste artigo, usa-se **Rima** (com letra maiúscula) para fazer referência à rima da sílaba (Ex.: **café** – **boné**). A palavra **rima**, quando grafada com letras minúsculas, indica a rima da palavra (Ex.: **cachorro** – **socorro**).

podendo ser desenvolvida sem instrução formal. Mesmo crianças com menos de três anos usam rimas e aliterações (Dowker, 1989).

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no intuito de investigar as habilidades de crianças, não-alfabetizadas e alfabetizadas, em reconhecer e produzir rimas e aliterações. No entanto, a grande maioria dessas pesquisas dedica-se a falantes de língua inglesa. Como afirmam Roazzi e Dowker (op. cit.), é importante a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas, uma vez que os resultados sobre consciência fonológica podem variar devido aos fatores lingüísticos particulares às línguas. Dessa forma, o presente artigo apresenta um estudo sobre consciência de rimas e aliterações em crianças falantes de português brasileiro, possibilitando o confronto dos resultados com aqueles apresentados em estudos já realizados.

Segundo Treiman e Zukowski (1996), as crianças falantes de inglês são mais conscientes de rimas que envolvem Rimas idênticas do que de aliterações que envolvem Ataques idênticos. Bryant et al (1990) mostraram que a sensibilidade inicial à rima apresenta uma contribuição direta à leitura. Segundo Goswami e Bryant (1990), quanto mais sensível à rima a criança for, mais rápido irá aprender a ler. Os estudos de Bryant e Bradley (1983, 1985) acharam uma forte e específica relação entre a sensibilidade inicial de crianças a rimas e aliterações e o progresso que elas fazem no aprendizado da leitura e escrita após três anos. Rimas e aliterações podem contribuir não só para a leitura, mas podem influenciar outras formas do desenvolvimento fonológico, como a sensibilidade aos fonemas.

Muter, Hulme, Snowling e Taylor (1998) apontam para o fato de que a rima promove a consciência de Ataque e Rima e influencia o uso de analogias em atividades de soletrar. No entanto, esses autores afirmam que habilidades iniciais em rimar não são determinantes de habilidades iniciais em leitura. Nesse sentido, Roazzi e Dowker afirmam que rimas e aliterações levam a criança a se interessar por aspectos da linguagem, o que pode ser importante para a leitura.

O estudo de Muter, Hulme, Snowling e Taylor (op. cit.), contrariando os resultados de Goswami e Bryant, mostra que a segmentação é preditiva do início da leitura, enquanto que a rima não. No entanto, esses estudos, entre outros realizados com falantes de inglês, apontam a consciência da rima como elemento fortemente presente. Os falantes de língua inglesa apresentam maior facilidade em lidar com rimas do que com aliterações.

Os estudos sobre rimas e aliterações realizados com crianças falantes de português brasileiro não são em grande número. Essas pesquisas, assim como as de língua inglesa, mostram a saliência da rima para crianças pequenas. No entanto, as crianças brasileiras têm mais facilidade em lidar com aliterações (Cardoso-Martins, 1994). Uma pesquisa realizada por Bertelson, Gelder, Tfouni e Morais (1989) com crianças brasileiras mostrou que crianças não alfabetizadas reconhecem com mais frequência aliterações (**faca – fado**) do que rimas (**bago – rago**).

Conforme Cardoso-Martins (1995), a rima é uma propriedade fonológica saliente para pré-escolares brasileiros, mas deve ser vista como uma sensibilidade a similaridades fonológicas. Segundo a autora, não está claro se a rima é um elemento especificamente importante para a aquisição da ortografia do português, parecendo ser a consciência fonêmica responsável por um papel especial na aquisição da leitura e escrita. No entanto, dizer que os níveis globais de consciência fonológica não contribuem diretamente para a aquisição da leitura e escrita não indica que a sensibilidade aos sons da fala não apresenta importância. Essa consciência é um pré-requisito para o aprendizado da ortografia.

A pesquisa de Cardoso-Martins (1994) mostra que a habilidade em identificar rimas é geralmente bem desenvolvida no final do ano pré-escolar. Crianças com 4 – 4:6 anos apresentam capacidades para detectar rimas que se correlacionam com futura capacidade em leitura, mas aos 6 – 6:6 anos essa capacidade com rima é mais tênue. Segundo a autora, a habilidade em

identificar rimas não é muito significativa para a aprendizagem da leitura em uma ortografia alfabética.

Uma possível explicação para a diferença nos resultados para o inglês e o português talvez seja o fato de que, no inglês, a rima corresponde a uma unidade fonológica natural (Cardoso-Martins, 1994). No inglês, a maioria das palavras nos primeiros livros de leitura são monossílabos, em que a rima da palavra corresponde à Rima da sílaba. Dessa forma, a rima é um elemento fonológico significativo e bastante presente nas primeiras leituras das crianças, representando um importante papel. A língua portuguesa, por sua vez, apresenta a preponderância de polissílabos paroxítonos, onde a rima não corresponde a uma unidade fonológica natural (**bala** – **mala**). Os primeiros livros infantis apresentam um pequeno número de monossílabos, que facilitariam o reconhecimento da rima. Dessa forma, no português a rima não parece ser um elemento tão significativo quanto é para o inglês.

A presente pesquisa pretende contribuir com dados relativos à consciência de rimas e aliterações em crianças falantes de língua portuguesa, possibilitando a comparação dos resultados com aqueles encontrados em pesquisas relativas a outras línguas. Os dados deste estudo levam a algumas conclusões sobre a consciência fonológica em crianças falantes de português e corroboram os achados de Cardoso-Martins (1994, 1995).

METODOLOGIA

SUJEITOS - Os sujeitos desta pesquisa foram 40 crianças de uma escola de nível sócio-econômico médio da cidade de Porto Alegre, com idades entre 4 e 8 anos, frequentadores da educação infantil (Níveis A e B), 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Essas crianças foram classificadas quanto às hipóteses de escrita postuladas por Ferreiro e Teberosky (1991) e divididas em quatro grupos:

Grupo 1 – 10 crianças em Hipótese Pré-silábica

Grupo 2 – 10 crianças em Hipótese Silábica

Grupo 3 – 10 crianças em Hipótese Silábico-Alfabética

Grupo 4 – 10 crianças em Hipótese Alfabética

Optou-se pela classificação das crianças quanto à hipótese de escrita devido ao fato de acreditar-se que idade e escolaridade não são bons índices de emparelhamento dos sujeitos, uma vez que se sabe que a alfabetização pode ocorrer em idades e séries escolares diferentes para cada criança. Devido ao fato de a consciência fonológica estar relacionada à aquisição da escrita, desenvolvendo-se de forma recíproca, o nível de escrita em que a criança se encontra parece ser um bom fator para ser relacionado ao desempenho em tarefas que envolvem consciência fonológica. Além disso, o instrumento de consciência fonológica utilizado nesta pesquisa (CONFIAS) sugere a utilização das hipóteses de escrita para a observação do desempenho dos sujeitos testados.

PROCEDIMENTOS – Os dados foram coletados na escola, em entrevistas individuais. A pesquisadora aplicou o instrumento “Consciência Fonológica: instrumento de avaliação seqüencial – CONFIAS” (no prelo), do qual é co-autora. Os dados da escrita das crianças foram coletados através da solicitação da escrita de palavras e frases, baseadas na exploração de ilustrações de livros infantis.

Neste artigo serão analisados os seguintes itens do instrumento CONFIAS: Identificação de sílaba inicial (ISI), Produção de palavra que inicie com a mesma sílaba (PSI), Identificação de

rima (IR) e Produção de rima (PR). Esses itens permitem a observação do desempenho dos sujeitos em tarefas que envolvem consciência de aliterações e rimas.

Cada item é composto por duas palavras para treinamento, através das quais o aplicador deve explicitar a tarefa para a criança, e quatro palavras que serão realmente testadas. Nos itens de identificação, as crianças devem identificar, entre três palavras fornecidas, aquela que inicia com a mesma sílaba ou que rima com a palavra-alvo.

EXEMPLOS:

Qual palavra rima/termina como ABELHA? relógio – ORELHA – vestido

Qual palavra começa como cobra? COPO – ninho – loja

Nos itens de produção, a criança deve dizer uma palavra que rime com a palavra-alvo ou comece com determinada sílaba.

EXEMPLOS:

Qual palavra rima/termina como BALÃO?

Diga uma palavra que comece com “PI”.

Essas tarefas possibilitam a observação do desempenho dos sujeitos com relação à unidade testada (aliterações ou rimas) e à tarefa exigida (identificação e produção).

ANÁLISE DOS DADOS

A partir da coleta de dados da escrita, as crianças foram classificadas quanto às hipóteses propostas por Ferreiro e Teberosky (op. cit.) e tiveram o desempenho nas tarefas de consciência fonológica analisados. O desempenho dos quatro grupos foi comparado, considerando-se cada item avaliado. A seguir será exposta a Tabela 1, que apresenta o desempenho dos quatro grupos nas tarefas testadas.

Tabela 1 – Total de acertos nas tarefas de aliteração e rima

<i>Sujeitos</i>	<i>Aliteração</i>		<i>Rima</i>	
	ISI	PSI	IR	PR
Pré-silábico	22 (55%)	11 (27,5%)	20 (50%)	14 (35%)
Silábico	38 (95%)	27 (67,5%)	32 (80%)	28 (70%)
Silábico-alfabético	38 (95%)	35 (87,5%)	30 (75%)	23 (57,5%)
Alfabético	39 (97,5%)	39 (97,5%)	39 (97,5%)	29 (72,5%)

* Escore máximo a ser obtido: 40 (100% de acertos)

Legenda: ISI – Identificação de sílaba inicial / PSI – Produção de sílaba inicial

IR – Identificação de Rima / PR – Produção de Rima

A tabela acima mostra um crescimento no desempenho em cada tarefa em relação à hipótese de escrita. Os sujeitos no nível pré-silábico foram os que apresentaram desempenho mais baixo, ao passo que os do nível alfabético demonstraram o melhor desempenho. Esse fato aponta para a idéia de que crianças não alfabetizadas são capazes de resolver tarefas de consciência fonológica, mas a alfabetização proporciona um aprimoramento das habilidades em

responder a essas tarefas. Para melhor visualizar os resultados obtidos, será exposto a seguir o gráfico realizado a partir dos dados da Tabela 1.

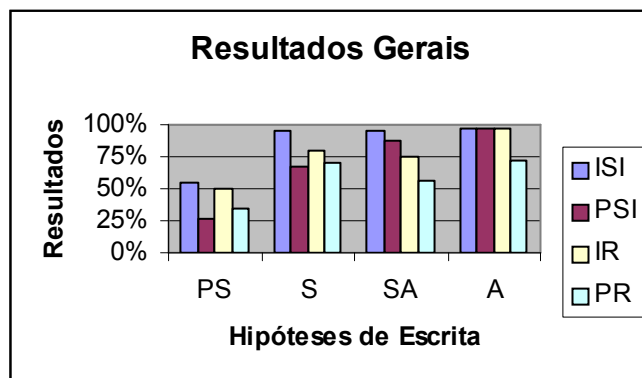


Gráfico 1 – Resultados Gerais

Legenda: PS – Pré-silábica / S – Silábica / SA – Silábico-alfabética / A – Alfabética
 ISI – Identificação de sílaba inicial / PSI – Produção de sílaba inicial
 IR – Identificação de Rima / PR – Produção de Rima

Os dados obtidos na testagem foram tabulados no Programa SSPS e receberam tratamento estatístico através dos testes Friedman e Wilcoxon. Para análise da relação entre os grupos referentes às hipóteses de escrita foi utilizado, ainda, o teste de análise de variância com medidas repetidas.

Os testes Friedman e Wilcoxon foram aplicados aos resultados obtidos por cada um dos grupos de sujeitos, possibilitando a observação do desempenho em cada uma das tarefas e a comparação entre Aliteração x Rima e Identificação x Produção. A seguir serão expostos os resultados da análise estatística para cada um dos grupos.

GRUPO 1 – Crianças em hipótese pré-silábica

A aplicação do teste Friedman possibilitou a observação da ordem de dificuldade para a resolução das tarefas propostas através do ranqueamento das médias. Este grupo não apresentou diferença estatisticamente significativa entre as tarefas (>.05).

Tabela 2 – Médias de acertos nas tarefas

Tarefas	Médias*
Identificação de sílaba inicial	3.05
Identificação de Rima	2.80
Produção de Rima	2.20
Produção de sílaba inicial	1.95

* Escore máximo = 4.

Verificou-se que há diferença estatisticamente significativa entre as tarefas de Produção e Identificação, sendo a última a tarefa mais fácil (4.2000 x 2.5000). Não observou-se diferença estatisticamente significativa entre Aliteração e Rima. No entanto, a média nas tarefas de Rima foi um pouco mais alta do que a média nas tarefas que envolviam Aliteração (3.4000 x 3.3000).

GRUPO 2 – Crianças em hipótese silábica

Este grupo apresentou diferença estatisticamente significativa entre as tarefas. A ordem de dificuldade pode ser observada através do ranqueamento das médias.

Tabela 3 – Médias de acertos nas tarefas

<i>Tarefas</i>	<i>Médias*</i>
Identificação de sílaba inicial	3.30
Identificação de Rima	2.50
Produção de Rima	2.20
Produção de sílaba inicial	2.00

* Escore máximo = 4.

Não há diferença estatisticamente significativa entre Produção e Identificação, mas através das médias observa-se que Identificação foi mais fácil do que Produção (7.0000 x 5.5000). Com relação às tarefas de Rima e Aliteração, não observou-se diferença estatisticamente significativa. No entanto, a média mostra que Aliteração foi mais fácil do que Rima (6.5000 x 6.0000).

GRUPO 3 – Crianças em hipótese silábico-alfabética

Este grupo apresentou diferença estatisticamente significativa entre as tarefas, apresentando a ordem de dificuldade que se vê na tabela a seguir.

Tabela 4 – Médias de acertos nas tarefas

<i>Tarefas</i>	<i>Médias*</i>
Identificação de sílaba inicial	3.00
Produção de sílaba inicial	2.85
Identificação de Rima	2.45
Produção de Rima	1.70

* Escore máximo = 4.

Não há diferença estatisticamente significativa entre Produção e Identificação, mas observa-se, a partir da média, uma maior facilidade com relação à Identificação (6.8000 x 5.8000). Entre Aliteração e Rima observa-se diferença estatisticamente significativa, sendo as tarefas de Aliteração mais fáceis do que as de Rima (7.3000 x 5.3000).

GRUPO 4 – Crianças em hipótese alfabética

Este grupo apresentou diferença estatisticamente significativa entre as tarefas, demonstrando a ordem de dificuldade que é mostrada na Tabela 5.

Tabela 5 – Médias de acertos nas tarefas

<i>Tarefas</i>	<i>Médias*</i>
Identificação de sílaba inicial	2.70

Produção de sílaba inicial	2.70
Identificação de Rima	2.70
Produção de Rima	1.90

* Escore máximo = 4.

Não há diferença estatisticamente significativa entre Identificação e Produção, mas observa-se, através da média, uma maior facilidade com relação à identificação (7.800 x 6.8000). As tarefas de Aliteração e Rima não apresentaram diferença estatisticamente significativa. No entanto, a média indica uma maior facilidade relativa às tarefas que envolvem Aliteração (7.8000 x 6.8000).

COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS

Para a comparação do desempenho dos grupos analisados foi utilizado o teste de análise de variância com medidas repetidas. Esse teste possibilitou a verificação de diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos sujeitos pré-silábicos e os demais grupos. Esse fato pode ser observado no Gráfico1, onde o desempenho dos sujeitos pré-silábicos está visivelmente abaixo do desempenho dos demais grupos.

A ordem de dificuldade nas tarefas testadas pode ser visualizada no quadro abaixo, onde as tarefas estão apresentadas partindo-se da mais fácil para as mais difíceis, considerando-se o desempenho dos quatro grupos testados: pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos. Através da análise estatística foi constatado que todos os grupos, exceto o grupo dos pré-silábicos, apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos em cada uma das tarefas testadas.

Pré-silábicos	Silábicos	Silábico-alfabéticos	Alfabéticos
Identificação de sílaba inicial	Identificação de sílaba inicial	Identificação de sílaba inicial	Identificação de sílaba inicial
Identificação de rima	Identificação de rima	Produção de sílaba inicial	Produção de sílaba inicial
Produção de rima	Produção de rima	Identificação de rima	Identificação de rima
Produção de sílaba inicial	Produção de sílaba inicial	Produção de rima	Produção de rima

Quadro 1 – Ordem de dificuldade dos grupos nas tarefas testadas

Como pode-se observar no quadro acima, os quatro grupos testados apresentaram maior facilidade em responder a tarefa de “identificação de sílaba inicial”, fato que evidencia que falantes de português brasileiro identificam com facilidade os sons iniciais das palavras.

Os dados do quadro 1 mostram que a ordem de dificuldade em resolver as tarefas propostas foi a mesma para os grupos pré-silábico e silábico. Por sua vez, os grupos silábico-alfabético e alfabético apresentam uma ordem idêntica. Pode-se sugerir que os grupos pré-silábico e silábico comportam-se de maneira semelhante devido ao fato de encontrarem-se em uma fase inicial de aquisição da escrita, ao passo que os grupos silábico-alfabético e alfabético já estão em uma fase mais adiantada, tomando consciência das características alfabéticas da escrita.

É importante ressaltar que as tarefas que envolvem rimas tornam-se mais difíceis para os grupos silábico-alfabético e alfabético. As crianças que estão nessas etapas apresentam maior

consciência relacionada aos sons iniciais das palavras, fato que pode ser tomado como mais um indício de que as aliterações são mais significativas para crianças falantes de português brasileiro. Além disso, pode-se supor que, aos poucos, as crianças perdem o contato com brincadeiras e atividades que envolvam as rimas.

Quanto às diferenças entre os tipos de tarefas, ou seja, entre identificação e produção, observou-se que para os quatro grupos analisados as tarefas de identificação foram mais fáceis que as de produção. A comparação entre tarefas que envolvem rimas e aliterações permitiu observar que os grupos silábico, silábico-alfabético e alfabético apresentaram maior facilidade relacionada à aliteração. Somente o grupo pré-silábico apresentou maior facilidade em responder as tarefas de rima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização desta pesquisa pode-se constatar que crianças falantes de português apresentam consciência de rimas e aliterações antes de estarem alfabetizadas. As crianças no nível pré-silábico de escrita já são capazes de executar tarefas que envolvam identificação e produção de rimas e aliterações. Os resultados do presente estudo apontam para a existência de consciência de rimas e aliterações em crianças brasileiras não alfabetizadas, reforçando resultados já apresentados por outros pesquisadores (Morais, 1990; Bertelson, Gelder, Tfouni e Moraes, 1989; Cardoso-Martins, 1994; 1995).

Observou-se, nesta pesquisa, um crescimento no desempenho das tarefas relacionado ao contato com a escrita. O grupo ainda não alfabetizado (pré-silábico) apresentou os escores mais baixos, enquanto que os alfabetizados (alfabéticos) foram os que obtiveram melhor desempenho. Esse fato sugere que crianças não alfabetizadas possuem um nível de consciência fonológica que se desenvolve ao longo de seu contato com a leitura e escrita, o que pode ser observado através do progresso do desempenho ao longo dos níveis de escrita.

A comparação dos resultados obtidos em cada tarefa proposta demonstrou que há diferenças significativas entre elas. Como garantem Treiman e Zukowski (op. cit.), a performance da criança depende da demanda cognitiva da tarefa e do nível lingüístico que ela acessa. Através das médias, pode-se constatar quais tarefas apresentaram maior dificuldade e quais foram respondidas com maior facilidade. Somente o grupo pré-silábico não apresentou diferença estatisticamente significativa entre as tarefas, o que pode estar relacionado ao baixo desempenho obtido nas quatro tarefas. Além disso, deve-se ressaltar que, através do teste de análise de variância com medidas repetidas, observou-se que o grupo pré-silábico apresentou diferença estatisticamente significativa nos resultados, em comparação com os demais grupos.

A observação das médias obtidas em identificação e produção demonstrou que os quatro grupos apresentaram maior facilidade em responder às tarefas de identificação. Pode-se supor que essas tarefas exijam uma menor demanda cognitiva, sendo resolvidas mais facilmente. Para os sujeitos pesquisados, produzir rimas e aliterações foi mais oneroso do que identificá-las. Tarefas de consciência fonológica que requerem identificação são mais acessíveis do que as que envolvem produção.

O grupo pré-silábico apresentou uma média levemente superior nas tarefas de rima, demonstrando maior facilidade em lidar com rimas do que com aliterações. Já os grupos silábico, silábico-alfabético e alfabético apresentaram uma média superior nas tarefas de aliteração. Para esses três grupos observa-se uma maior facilidade em lidar com aliterações do que com rimas. Esses resultados corroboram os achados de Cardoso-Martins (1994) de que as crianças com 4-4:6 anos apresentam capacidade para detectar rimas, a qual torna-se mais tênue aos 6-6:6 anos. Pode-se supor que crianças brasileiras, antes de serem alfabetizadas, são conscientes de rimas e

estão em contato com essa unidade, que está presente em brincadeiras do dia-a-dia. Após o contato com a escrita, essa consciência torna-se mais tênue, talvez por um maior interesse nos sons iniciais das palavras ou simplesmente por um abandono de brincadeiras que envolvam rimas. É comum que a criança, no início da aquisição da escrita, saiba que ‘p’ é a letra de ‘papai’, ‘m’ a de ‘mamãe’, demonstrando interesse nas letras iniciais das palavras.

Possivelmente as crianças no nível pré-silábico possuem consciência fonológica no nível implícito (Duncan et. al, 1997), apresentando uma sensibilidade a similaridades fonológicas globais (Cardoso-Martins, 1994), tais como a identificação de rimas.

Relativamente à comparação entre rimas e aliterações, conclui-se que, para crianças falantes de português brasileiro, a aliteração é mais significativa do que a rima. Esse dado corrobora a afirmação de Cardoso-Martins (op. cit.) de que falantes de português são mais sensíveis à aliteração do que à rima, ao contrário do que ocorre com falantes de inglês.

Conclui-se, por fim, que crianças brasileiras apresentam consciência fonológica relativa aos níveis de rimas e aliterações mesmo antes do ensino sistemático da escrita. As habilidades em consciência fonológica aprimoram-se com a exposição à escrita, o que pode ser observado através da relação entre a evolução das hipóteses de escrita das crianças e o crescimento no desempenho nas tarefas propostas. Falantes de português apresentam maior facilidade em lidar com tarefas que envolvam aliteração, estando mais sensíveis ao início das palavras. A rima parece ser um elemento menos significativo para crianças brasileiras em processo de aquisição da escrita.

Deve-se ressaltar a necessidade de dar continuidade às pesquisas sobre consciência fonológica em crianças falantes de português, para que se chegue a conclusões sobre o desenvolvimento dessa consciência e sua relação com a aquisição da escrita. As pesquisas realizadas devem considerar as particularidades e as diferenças entre os fatores lingüísticos existentes nas línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTELSON, Paul, GELDER, Béatrice de, TFOUNI, Leda V., MORAIS, Jose. Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity. **European Journal of Cognitive Psychology**, v. 1, n. 3, 1989.

BRYANT, P. E., BRADLEY, L. L., CROSSLAND, J. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. 1990.

BRYANT, Peter. Sensitivity to Onset and rhyme does predict young children’s reading: a comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor. **Journal of Experimental Child Psychology**, n. 71, 1998. p. 29 – 37.

BRYANT, P.; MAC LEAN, L.; BRADLEY, L.; CROSSLAND, J. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. **Developmental Psychology**, v. 26, n.3, 1990. p. 429 – 438.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. **Nature**, n. 301, p. 419-421, 1983.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. Rhyme and reason in reading and spelling. IARLD. University of Michigan, 1985.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Rhyme perception: global or analytical? **Journal of Experimental Child Psychology**, n. 57, 1994. p. 26 – 41.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 4, 1995.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In.: BISOL, Leda (Org.). 2 ed. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: Edipucrs. 1999. p. 91 – 123.

DOWKER, A. rhyme and alliteration in poems elicited from young children. **Journal of Child Language**, n. 16, 1989. p. 181 – 202.

DUNCAN, L.; SEYMOUR, P.; HILL, S. How important are rhyme and analogy in beginning reading? **Cognition**, n. 63. P. 1997. P. 171 - 208

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GOSWAMI, Usha, BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale: Harlbraum, 1990.

MOOJEN, Sônia (Coord.); LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosangela; MENEZES, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; COSTA; Adriana; GUARDA, Elisabet. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial**. (no prelo).

MORAIS, José. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: SAWYER, D. J., FOX, B., J. **Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective**. Berlin: Springer , 1989.

ROAZZI, Antônio, DOWKER, Ann. Consciência fonológica: rima e aprendizagem a leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 5, n. 1, 1989. p. 31-55.

RUEDA, Mercedes. **La lectura: adquisición, dificultades e intervención**. Salamanca: Amarú, 1995.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In: **VI CONGRESSO BRASILEIRO DE NEUROPSICOLOGIA**, Rio de Janeiro, 1999.

SELKIRK, Elisabeth. The syllable. In.: HULST, Harry; SMITH, Van Der. **The structure of phonological representation**. Foris: Dordrecht, p. 337 – 383. 1982.

TREIMAN, Rebeca; ZUKOWSKI, Andrea. Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. **Journal of experimental child psychology**, n. 61. 1996. p. 193 – 215.