

***Fala>Ala*: Implicações Mútuas entre Fala e Escrita na Consolidação da Consciência Fonológica**

***Fala>Ala*: Mutual Implications Between Speech and Writing in the Consolidation of Phonological Awareness**

Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo*
Anderson Xavier da Silva**

RESUMO

Este trabalho buscou investigar a relação entre o processo de aprendizagem da escrita e conhecimento fonológico dos falantes. Morais *et al* (1979) e Read *et al* (1986) observaram o desempenho de indivíduos em tarefas de segmentação de palavras e observaram que falantes que tiveram contato com a escrita alfabética tiveram melhor desempenho nas tarefas de segmentar sons das palavras do que falantes não-alfabetizados ou que tiveram exposição apenas à escrita ideográfica. Cristóforo-Silva e Guimarães (2013) sugerem que fala e escrita se implicam mutuamente, estando as duas modalidades em constante interação na construção da representação mental e, conseqüentemente, na emergência e consolidação da consciência linguística. A fim de investigar a relação entre a aprendizagem da escrita alfabética e o conhecimento linguístico dos

Recebido em 1 de setembro de 2021.

Aceito em 11 de novembro de 2021.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2022n63.534>

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, malmelo.lopes@letras.ufrj.br

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8025-0530>

** Universidade Federal do Rio de Janeiro, silva_anderson2@letras.ufrj.br

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1002-0246>

falantes, um teste de segmentação de palavras com a metodologia semelhante à de Morais *et al* (1979) foi aplicado a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com diferentes graus de contato com a escrita. Para análise dos resultados, foram adotados os pressupostos dos Modelos Baseados no Uso, segundo os quais as experiências dos falantes têm impacto na construção do conhecimento linguístico. As respostas dos participantes foram submetidas a um modelo de regressão logística multinomial e os resultados mostraram uma forte correlação entre o grau de escolaridade – tomado como parâmetro para medir o grau de contato e domínio da escrita – e resposta à tarefa do teste. A partir dos resultados obtidos, argumenta-se em favor da dinamicidade da consciência linguística, sendo possível admitir que, assim como a fala interfere na aprendizagem da escrita, a construção da consciência fonológica é afetada pela aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Assim, um maior domínio da escrita favorece não só a habilidade de segmentar palavras, como também consolidação – e robustez – da consciência fonológica.

Palavras-chave: processo de aprendizagem da escrita; consciência linguística; representação mental; experiência

ABSTRACT

This paper investigated the relationship between the learning process of writing and phonological knowledge of the speakers. Morais *et al* (1979) and Read *et al* (1986) observed the performance of individuals in word segmentation tasks and observed that speakers who had contact with alphabetic writing performed better in word segmentation tasks than non-literate speakers or speakers who had been exposed only to ideographic writing system. Cristóforo-Silva and Guimarães (2013) suggest that speaking and writing do imply each other, with the two modalities in constant interaction in the construction of mental representation and, consequently, in the emergence and consolidation of linguistic awareness. In order to investigate the relationship between learning alphabetic writing and the linguistic knowledge of speakers, word segmentation test with a methodology similar to that of Morais *et al* (1979) were applied to students of Youth and Adult Education (YAE) with different degrees of contact with writing. For the analyzes of the results, we adopted the assumption of Usage-Based Models, according to which the experiences of speakers have an impact on the construction of linguistic knowledge. The responses of the participants were submitted to a multinomial logistic regression model and the results showed a strong correlation between the level of education – taken as a parameter to measure the degree of contact and mastery of writing – and the response to the task of the test. Based on the results, one can argued in favor of the dynamics of linguistic awareness, and it is possible to admit that, just as speech interferes with learning to write, the construction

of phonological awareness is affected by learning the alphabetic writing system. Thus, a greater mastery of writing favors not only the ability to segment words, but also the consolidation – and robustness – of linguistic awareness.

Keywords: learning process of writing; linguistic awareness; mental representation; experience

INTRODUÇÃO

O português escrito, assim como diversas outras línguas, tem um caráter majoritariamente alfabético. Em outras palavras, em um sistema alfabético de escrita, mesmo que a relação – ou correspondência – entre sons e letras nem sempre se dê de maneira transparente e unívoca, aos sons individuais de cada palavra são atribuídas letras. O indivíduo, sobretudo no início do processo de aprendizagem da escrita, toma como ponto de referência a sua própria fala. Assim, o aprendiz procura escrever, por meio das letras do alfabeto, os sons que ouve de maneira bastante concreta (OLIVEIRA, 2005: 36). Apesar de oralidade e escrita operarem em sistemas distintos e possuírem propriedades que as diferenciam, a necessária relação entre sons e letras em um sistema alfabético de escrita pode favorecer, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade para compreender que as palavras são formadas por uma sequência de sons. Assim como a escrita, essa capacidade não é inata e demanda treinamento específico para se desenvolver. Desta forma, é possível supor que o aprendizado da escrita desempenhe um papel importante na emergência e consolidação de determinados aspectos relacionados ao conhecimento linguístico dos falantes.

O foco do presente trabalho é observar em que medida a aprendizagem da escrita impacta o conhecimento linguístico dos falantes e, mais especificamente, analisar as possíveis implicações da escrita para as representações sonoras abstratas. Neste sentido, o que se pretende é averiguar possíveis interações mútuas entre fala e escrita na consolidação das representações sonoras abstratas das palavras e no desenvolvimento de habilidades específicas para manipulação dos sons das palavras. A partir desta investigação, algumas perguntas podem ser

feitas: (a) como a interação entre fala e escrita acontece? (b) indivíduos com diferentes graus de escolarização – e, conseqüentemente, com diferentes graus de contato com a escrita – apresentam diferenças quanto à habilidade de reconhecer o sequenciamento sonoro e manipulação dos sons das palavras? (c) caso alguma diferença seja capturada entre os indivíduos com diferentes graus de escolarização, o que isso pode significar em termos de representação sonora abstrata?

Para responder às questões levantadas anteriormente, foi elaborado um teste de manipulação de sons – neste caso, de subtração – de palavras do português brasileiro (doravante PB) e pseudopalavras¹, com objetivo de analisar o comportamento dos participantes a partir de três variáveis: grau de contato dos participantes com a escrita, relação entre palavras e pseudopalavras e gênero/sexo dos participantes. De acordo com Morais *et al* (1979) e Read *et al* (1986), a habilidade de manipulação dos sons das palavras está diretamente relacionada ao processo de leitura, razão pela qual se espera observar que quanto maior for o grau de contato do participante com a escrita, maior será a facilidade para realizar as tarefas do teste. Quanto à segunda variável, Morais *et al* (1979) observou que tanto falantes alfabetizados tardiamente como falantes não-alfabetizados tiveram dificuldades para manipular sons de pseudopalavras, motivo pelo qual se espera que os participantes do teste, independentemente de sua escolaridade, terão mais dificuldades com as pseudopalavras do teste. Quanta à terceira variável, o objetivo é investigar se há diferença no comportamento de homens e mulheres, bem como o que motivaria uma eventual diferença entre os gêneros/sexos.

Esse trabalho parte da hipótese segundo a qual fala e escrita se implicam mutuamente e que ambas as modalidades estão em constante

1 Pseudopalavras é um termo que se dá à sequência de sons com uma organização do padrão sonoro possível em uma língua, mas que não possui significado nessa mesma língua. Por exemplo, a organização dos fones [ʒ], [a], [l] [a] formando ['ʒa.la] é uma sequência sonora possível no português, assim como em ['ba.la], entretanto somente a segunda possui significado na língua.

interação na construção da representação mental (CRISTÓFARO-SILVA e GUIMARÃES, 2013). Além disso, as análises dos resultados se baseiam nos pressupostos da Fonologia de Exemplares que concebem status representacional à variação sonora e postulam que a experiência tem impacto na forma como os falantes armazenam, organizam e acessam o conhecimento linguístico abstrato (BYBEE, 2001; PIERREHUMBERT, 2003; CRISTÓFARO-SILVA e GOMES, 2020).

Serão apresentados a seguir, na seção 1, os conceitos principais que sustentam a abordagem adotada neste estudo: a relação entre fala e escrita, bem como o modelo teórico – Teoria de Exemplares – que embasa as análises. Na seção 2, será apresentada a metodologia do teste. A seção 3 trata da análise dos dados obtidos e, por fim, serão feitas as considerações finais.

1. Pressupostos Teóricos

Nesta seção, apresentaremos alguns dos estudos e reflexões que levaram à elaboração do teste que foi realizado para o presente trabalho, bem como à formulação das perguntas e hipóteses que nortearam todo o trabalho. Assim, serão apresentados alguns estudos que evidenciam como a experiência com a escrita impacta no conhecimento linguístico dos falantes, sobretudo no que diz respeito à habilidade para segmentar os sons das palavras. Igualmente, será apresentado o modelo teórico que permite melhor relacionar, mais diretamente, a experiência dos falantes com a consolidação das representações linguísticas abstratas.

1.1 A escrita alfabética e a habilidade de segmentar os sons das palavras

Se os falantes de qualquer língua prestam mais atenção ao significado do que à própria estrutura da língua, Morais *et al* (1979: 323) indagam como o conhecimento explícito de que as palavras são formadas por sequências de

sons – o que os autores chamam de “consciência fonológica” – é alcançado? Apesar de não prestarem atenção às características estruturais da fala, tais características não só existem como também necessitam de uma reflexão consciente sobre a língua para serem explicitadas. Para os autores, essa questão se desdobra em uma outra questão: esse conhecimento é alcançado de forma espontânea, como resultado do amadurecimento cognitivo dos falantes, ou requer determinado treinamento?

Em um sistema alfabético, os processos de leitura e escrita pressupõem um conhecimento explícito de que as palavras em uma língua são formadas por uma sequência de sons. Para distinguir pares mínimos no PB, por exemplo, os usuários leitores da língua precisam saber que uma única unidade sonora é responsável pela alteração de significado e, para tanto, precisam saber quantas unidades sonoras compõem as palavras e qual unidade causa a diferença entre as palavras. É certo que qualquer falante de PB sabe que *mala* e *bala* são palavras distintas, mas explicitar que essa diferença se dá em razão de um único segmento sonoro envolve o desenvolvimento de determinadas habilidades.

Diversos estudos documentam a relação entre a habilidade de manipular sons da fala e o aprendizado da escrita. Savin (1972) sustenta que, em sua grande maioria, crianças que não conseguiram se alfabetizar até o fim do processo regular de alfabetização não conseguiam realizar uma brincadeira popularmente conhecida como “língua do P”, em que é feita a introdução da consoante [p] antes de cada sílaba de uma palavra que se pretende falar. Como a finalidade deste jogo é o acréscimo de sons no momento da fala, Savin (1972) observou que essa brincadeira infantil necessitava de habilidades linguísticas que poderiam estar relacionadas diretamente à aprendizagem da leitura. Sendo assim, aqueles que tinham dificuldade na aprendizagem de leitura, teriam, também, dificuldades para aprender a brincadeira. Savin chega à conclusão de que há uma relação entre habilidades linguísticas e aprendizagem de leitura.

Decerto que a consciência de determinadas características estruturais da língua não depende ou está relacionada com o aprendizado da escrita.

Alguns estudos apontam, inclusive, que crianças são capazes de manipular determinadas classes de sons, o que, segundo Morais *et al* (1979) não implicaria necessariamente em uma consciência de que as palavras são formadas por sequência de sons. De qualquer forma, estudos revelam que crianças entre 5 e 6 anos têm um grande avanço em tarefas de segmentação de palavras. Se esse avanço for resultado de um amadurecimento cognitivo, adultos que não foram alfabetizados devem ser tão habilidosos – ou mais – do que crianças de 6 anos de idade em tarefas da mesma natureza. Caso essa correlação não se verifique, é possível que este avanço das crianças em tarefas de segmentação de palavras pode não estar relacionado ao desenvolvimento cognitivo, mas sim à fase em que as crianças começam a se alfabetizar.

A fim de investigar a relação entre o desenvolvimento da habilidade de segmentar sons das palavras com o desenvolvimento cognitivo ou com a aprendizagem da escrita, Morais *et al* (1979) realizaram testes de adição e subtração de segmentos sonoros com falantes do português europeu. Esses falantes foram divididos em dois grupos: um grupo contava com falantes não-alfabetizados e o outro grupo, com falantes que se alfabetizaram tardiamente. Para confirmar a relação entre o desenvolvimento da habilidade de segmentação de palavras com o desenvolvimento cognitivo, os dois grupos de falantes deveriam apresentar os mesmos resultados, ou seja, falantes dos dois grupos deveriam se comportar de maneira muito similar. Os testes contaram ainda com palavras e pseudopalavras. Os resultados mostraram que ambos os grupos se saíram melhor com a manipulação de sons em palavras existentes na língua. Entretanto, os autores observaram que os falantes que foram alfabetizados, ainda que tardiamente, tiveram resultados muito superiores àqueles de falantes que não haviam sido alfabetizados. Esses resultados, por sua vez, poderiam indicar que a aprendizagem da escrita seria um fator fundamental para a consciência de que as palavras são formadas por sequências de sons.

Read *et al* (1986) investigaram a possibilidade de os mesmos resultados encontrados por Morais *et al* (1979) serem também observados em falantes de

línguas que não utilizavam um sistema alfabético no processo de alfabetização, como, por exemplo, falantes de língua cujo sistema da escrita é ideográfico. De acordo com Morais *et al* (op. cit.), a habilidade de segmentação está fortemente relacionada com o desempenho de leitura e escrita alfabética. Assim, Read *et al* (op. cit.) se perguntaram se a aprendizagem da escrita alfabética afetaria o desempenho linguístico dos falantes em tarefas de segmentação de palavras, a ponto de falantes que nunca foram expostos a este tipo de escrita teriam mais dificuldade para realizar tarefas da mesma natureza. Na busca da resposta, Read *et al* (1986) adaptaram os testes de Morais *et al* (1979) e os aplicaram em adultos chineses. Os autores trabalharam com dois grupos de falantes adultos chineses: um grupo de falantes que foram alfabetizados somente em caracteres chineses, ou seja, ideogramas; outro grupo de falantes que haviam sido iniciados em uma espécie de escrita ortográfica, o *hanyu pinyin*². O objetivo dos autores era investigar como funcionava a habilidade (ou a ausência desta) de acréscimo ou retirada de consoantes individuais nas chamadas “palavras chinesas faladas”.

Assim como Morais *et al* (1979), os autores partiram do pressuposto que aprender a ler e escrever em um sistema de escrita alfabético depende do desenvolvimento da habilidade que consiste em conseguir conceber palavras faladas como uma sequência de sons, além da capacidade de identificar e localizar nestes segmentos, palavras e sílabas. Além disso, os autores postularam que a habilidade de segmentação sonora é crucial para a capacidade de uma leitura alfabética: apoiados em estudos anteriores (Liberman, 1971; Gleitman e Rozin, 1977; e Rozin e Gleitman, 1977), Read *et al* (1986) argumentaram que “a barreira básica para iniciar progresso [na leitura] é na realização da segmentação da fala.” (p. 32). Desta forma, o

2 O ‘pinyin’ ou ‘hanyu pinyin’, é o método de transliteração mais utilizado atualmente para o mandarim padrão. A palavra *hànyǔ* significa “língua han” (isto é, ‘chinês’ ou ‘mandarim’), e *pīnyīn* significa “fonética” (literalmente “som soletrado”). O sistema é utilizado apenas para o mandarim padrão. O sistema é usado na China continental, em Hong Kong, Macau, partes de Taiwan, Malásia e Singapura, para o ensino do mandarim.

desenvolvimento da habilidade de segmentação é preditora significativa no processo de obtenção de sucesso no desenvolvimento da aprendizagem da leitura, bem como que dificuldades de leitura podem levar a dificuldades na habilidade de segmentação de sons das palavras.

Os resultados encontrados por Read *et al* (1986) são semelhantes aos resultados observados em Morais *et al* (1979) no que diz respeito à diferença entre falantes expostos à escrita alfabética e falantes que nunca foram expostos ao mesmo sistema de escrita. Sendo assim, adultos chineses letrados somente em caracteres chineses – assim como os falantes de português não alfabetizados – não conseguiram adicionar ou deletar consoantes individuais nas “palavras chinesas faladas”. Por outro lado, falantes que tiveram algum contato com a escrita alfabética – assim como os falantes de português alfabetizados – tiveram melhor desempenho nas tarefas de segmentar sons das palavras do que falantes que tiveram exposição apenas à escrita ideográfica.

De uma maneira geral, os resultados de Morais *et al* (1979) e Read *et al* (1986) apontam para o fato de que aprender – e dominar – o código da escrita alfabética parece impactar o conhecimento linguístico do falante, uma vez que aqueles falantes que não dominam o código desse sistema de escrita parecem não ter consciência de que as palavras são constituídas por sequência de sons. Em outras palavras, por guardar uma relação mais direta entre a representação gráfica e os sons da língua, o sistema de escrita alfabético favorece o reconhecimento da palavra como uma sequência de sons.

1.2 O impacto da experiência com a escrita para as representações abstratas

Cristófaros-Silva e Guimarães (2013), a partir dos resultados obtidos por Greco (2009) para dados de fala e de escrita de crianças de Belo Horizonte (MG), sugerem que fala e escrita se implicam mutuamente, estando as duas modalidades em constante interação na construção da representação mental e, conseqüentemente, na emergência e consolidação da consciência linguística.

Para tanto, as autoras lançam mão dos pressupostos dos Modelos Baseados no Uso, os quais postulam que a representação mental do componente fonológico inclui a variabilidade, conferindo, assim, status representacional à variação.

Os Modelos Baseados no Uso (doravante MBU) entendem a linguagem inserida em um plano cognitivo de domínio geral, isto é, o conhecimento linguístico não é algo específico, inato e previsto em uma Gramática Universal (a priori, portanto). Para os MBU, a aquisição de uma língua se dá por meio de processos cognitivos de domínio geral, os quais estão presentes em outras atividades da cognição humana (BYBEE, 2016). O conhecimento linguístico é construído a partir das experiências dos falantes com a língua, ou seja, o uso possui papel fundamental na organização e modelagem do conhecimento linguístico do falante, sendo todas as ocorrências concretas de uso percebidas e armazenadas no léxico.

Assim, as abstrações gramaticais refletem generalizações de padrões diversos que são articulados em redes interconectadas (BYBEE, 2001; PIERREHUMBERT, 2003). Nesse sentido, a aquisição de uma língua é vista como um percurso contínuo, variável, e envolve interação entre diferentes conhecimentos – dentre eles o conhecimento social – e que é impulsionado pela experiência linguística. Nestes termos, a experiência também afeta a consciência linguística em seus diversos níveis, inclusive o fonológico. Ainda segundo os MBU, a representação mental do componente fonológico inclui a variabilidade, tanto relacionada aos aspectos linguísticos quanto sociais (FOULKES e DOCHERTY, 2006). Assim, para os MBU, a variação tem status representacional e o uso tem papel fundamental na modelagem do conhecimento linguístico. A representação abstrata da palavra inclui o detalhe fonético e os efeitos de frequência contribuem com a organização do componente fonológico. Isso implica dizer que a representação sonora das palavras não contém apenas informação distintiva, mas sim informações de diferentes naturezas, sejam elas linguísticas ou sociais (CRISTÓFARO SILVA e GOMES, 2020).

Como os MBU sustentam que a experiência impacta o conhecimento linguístico do falante e que este conhecimento codifica informações

de diferentes naturezas, é certo que os exemplares também contêm informações a respeito da forma gráfica de cada item no léxico. Sobre os impactos do aprendizado da escrita, Cristófaró Silva e Guimarães (2013: 320) argumentam que

[a] aprendizagem formal da língua escrita tem impactos diversos na vida da criança, na forma como ela percebe o mundo e interage com os outros. (...) a escrita tem um impacto na relação que a criança estabelece com a língua, colocando-se como um componente importante na representação mental e na configuração da consciência linguística.

Sobre o contato das crianças com a escrita, Soares (2010) sustenta que esse contato não se dá de maneira brusca, uma vez que as crianças convivem desde cedo com práticas de escrita: “[a criança] vê pessoas lendo ou escrevendo, folheia gibis, revistas, livros, identifica a escrita nas ruas, no comércio” (p. 17). Porém, é certo também que o tipo de contato varia em função do contexto social em que a criança esteja inserida. Em outras palavras, se a experiência impacta o conhecimento linguístico dos indivíduos e se essas experiências – aqui tomadas em relação à aprendizagem da escrita – ocorrem de formas diferentes, certamente, isso terá diferentes consequências para a organização deste mesmo conhecimento.

Bybee (2001: 317) argumenta que, por meio de palavras específicas, as crianças aprendem determinadas propriedades articulatórias de fala. Com o passar do tempo, as crianças passam a aplicar determinado padrão fonológico aprendido em outros itens lexicais. De acordo com os pressupostos dos MBU, os sons não são unidades abstratas e aplicáveis a outros contextos, mas são compreendidos como ações motoras coordenadas, as quais têm correlatos acústicos e articulatórios e possuem representação cognitiva na gramática. É a multiplicidade de informações que permite ao indivíduo gerenciar a variabilidade e criar a sua própria gramática. No processo de desenvolvimento dos mecanismos cognitivos que possibilitam a emergência de padrões fonológicos, as crianças apresentam produções intermediárias as quais estão relacionadas a manifestações

gradientes em direção a um determinado alvo. Assim, “[a]o mesmo tempo em que aprende a produzir palavras, a criança desenvolve também uma representação mental, na qual armazena categorias específicas que são os padrões fonológicos” (CRISTÓFARO-SILVA, GUIMARÃES, 2013: 318).

2. Metodologia

Nesta seção, será apresentada a metodologia de levantamento e tratamento dos dados obtidos a partir do teste de subtração de sons de palavras do PB e de pseudopalavras. Conforme já mencionado anteriormente, esse trabalho pretende investigar se indivíduos com diferentes graus de contato com a escrita apresentarão desempenhos diferentes no teste aplicado. As possíveis diferenças quanto ao desempenho no teste podem apontar para uma interação mútua entre fala e escrita na construção da representação sonora e, conseqüentemente, na emergência e consolidação da consciência fonológica.

2.1 Design do teste

À semelhança do que foi realizado por Morais *et al* (1979), o teste consistiu em uma tarefa de subtração do primeiro som de itens aos quais os participantes eram expostos. Os itens que faziam parte da tarefa são de duas naturezas: a) itens que são palavras no PB; b) itens que, apesar de terem uma estrutura sonora possível na língua, não são palavras no PB (pseudopalavras). Todas as listas contam com itens dissílabos e paroxítonos. Em cada lista, há itens cujo *onset* da primeira sílaba é simples (tipo CV) e outras em que o *onset* da primeira sílaba é complexo (tipo CCV). Como estudos de aquisição de língua – tanto oral quanto escrita – apontam para o fato de o padrão CCV ser adquirido mais tardiamente devido à sua maior complexidade, pretende-se verificar se tal complexidade interfere nos resultados.

Partindo do pressuposto de que o contato com a escrita impacta o conhecimento linguístico abstrato dos falantes, esperava-se, então, encontrar

resultados diferentes a partir dos diferentes graus de apropriação da escrita por parte dos participantes do teste. Como esses participantes, conforme será explicitado adiante, são educandos/as de um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o grau de apropriação da escrita foi medido em função do nível de escolaridade dos participantes. Esperava-se também encontrar diferenças nos resultados entre as palavras e pseudopalavras, uma vez que os participantes não têm experiência com as pseudopalavras. Além disso, por não possuírem significado na língua, Read *et al* (1979) argumentam que as pessoas prestam atenção ao significado, não às características estruturais da fala. Sendo assim, seria mais fácil para os participantes retirarem o primeiro fone das palavras do que das pseudopalavras, já que os falantes têm, por meio da experiência, a estrutura sonora e o significado das palavras armazenados em sua memória.

Para o teste, foram gravadas quatro listas de itens: a primeira lista de palavras conta com palavras do PB que, ao se retirar o primeiro som, se tornam novas palavras; já na segunda lista, a retirada do primeiro som de palavras do PB tem como resultado pseudopalavras; a terceira lista é formada por pseudopalavras que, ao se retirar o primeiro som, se tornam novas pseudopalavras; já a quarta lista é composta por pseudopalavras que, na retirada do primeiro som, se tornam palavras do PB. Cada lista continha 08 itens (palavras do PB ou pseudopalavras), sendo 05 itens com *onset* simples nas duas sílabas (CV.CV) e 03 itens com *onset* complexo na primeira sílaba (CCV.CV), totalizando 32 itens (20 de padrão silábico simples e 12 de padrão silábico complexo). O quadro a seguir traz os itens que integraram as quatro listas:

QUADRO 01. Lista de itens para o teste de subtração de sons

palavras > palavras	palavras > pseudopalavras	pseudopalavras > palavras	pseudopalavras > pseudopalavras
[‘balɐ]	[‘bolɔ]	[‘bãno]	[‘lagɐ]
[‘batɐ]	[‘dosi]	[‘dazɐ]	[‘likɐ]
[‘bɛlɔ]	[‘medɔ]	[‘darɔ]	[‘mulɐ]
[‘kãmɐ]	[‘hudʒɪ]	[‘nuvɐ]	[‘pavɐ]
[‘kãno]	[‘fogɔ]	[‘vekɔ]	[‘pibɔ]
[‘klime]	[‘klarɔ]	[‘klutɐ]	[‘kliŋʃi]
[‘globɔ]	[‘kloni]	[‘glatɐ]	[‘dlipe]
[‘plutɔ]	[‘flɔɐ]	[‘glupe]	[‘flɛbɔ]

Os estímulos foram apresentados utilizando o software TP (Teste/Treinamento de Percepção) – versão 3.1, sempre na mesma ordem. As listas de palavras foram apresentadas aos participantes do teste em um laptop, por meio de um fone de ouvido. Antes de iniciarem o teste, houve uma fase de “pré-teste”, momento em que os participantes têm o comando do teste explicitado e eram treinados para executarem a tarefa proposta:

Você vai ouvir algumas palavras que existem e outras que não existem. Depois que você ouvir cada palavra, deverá retirar o primeiro som de cada uma dessas palavras e falar o resultado dessa operação.

A fase do pré-teste foi de extrema importância, uma vez que era fundamental que os participantes não tivessem dúvidas quanto à realização da tarefa e, conseqüentemente, houvesse interferência nos resultados. As respostas dos participantes foram capturadas por meio de um gravador digital. Todos os itens que compõem o teste foram gravados por uma mulher com nível universitário e idade entre 25-30 anos.

2.2 Participantes dos testes

Os participantes do teste são estudantes do curso de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) de uma escola da rede pública federal, localizada na Cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente no bairro de Manguinhos. A modalidade de EJA destina-se, sobretudo, a atender jovens e adultos trabalhadores que, por diferentes motivos, não conseguiram concluir a educação básica no período entendido como regular. Em sua maioria, esses jovens e adultos trabalhadores pertencem a classes sociais mais baixas e sofrem, historicamente, com a não garantia plena de seus direitos sociais.

Participaram do teste 18 estudantes que se encontravam em diferentes segmentos da educação básica, sendo todos moradores do entorno da escola (Manguinhos e Maré). Os participantes foram divididos em três grupos: a) grupo do Ensino Fundamental Séries Iniciais, com estudantes em processo de alfabetização; b) grupo do Ensino Fundamental Séries Finais, com estudantes já alfabetizados, mas que não concluíram o segundo ciclo do Ensino Fundamental; c) grupo do Ensino Médio, com estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental. Compõem o grupo 09 indivíduos do sexo masculino e 09 indivíduos do sexo feminino, com idades entre 19 e 70 anos à época da aplicação dos testes. No Quadro 02, é possível observar o perfil dos participantes do teste:

QUADRO 02. Participantes do teste de subtração de sons

Participante	Sexo	Idade	Segmento/escolaridade
MEM1	Feminino	50	Ensino Médio
MFF1	Feminino	54	Fundamental Final
MFF2	Feminino	64	Fundamental Final
MFF3	Feminino	45	Fundamental Final
MF11	Feminino	49	Fundamental Inicial
HFI1	Masculino	42	Fundamental Inicial
HFI2	Masculino	70	Fundamental Inicial
MFI2	Feminino	32	Fundamental Inicial
MFI3	Feminino	38	Fundamental Inicial

MEM2	Feminino	58	Ensino Médio
HFI3	Masculino	52	Fundamental Inicial
MEM3	Feminino	45	Ensino Médio
HEM1	Masculino	23	Ensino Médio
HEM2	Masculino	19	Ensino Médio
HEM3	Masculino	23	Ensino Médio
HFF1	Masculino	20	Fundamental Final
HFF2	Masculino	49	Fundamental Final
HFF3	Masculino	48	Fundamental Final

Os testes foram realizados na própria escola em que os participantes estudavam, no período de realização das aulas, em sala separada e com pouco ruído externo.

2.3 Variável dependente

Para computar os resultados, a variável dependente selecionada foi a resposta do participante à tarefa de subtração do primeiro som de cada itens ao qual era exposto:

0 – Não soube responder 1 – Resposta incorreta 2 – Resposta correta

Uma escala de valores foi atribuída às respostas de cada participante dos testes: o valor 0 (zero) foi atribuído sempre que o participante não conseguia oferecer qualquer resposta ou quando a resposta não se relacionava com a tarefa (por exemplo: participante adicionou uma sílaba ou alterou consideravelmente a estrutura do item ao qual foi exposto); o valor 01 foi atribuído sempre que a resposta oferecida pelo participante não era aquela esperada, mas, de alguma forma se relacionava com a tarefa (por exemplo: o participante subtraía a primeira sílaba do item ao qual foi exposto); o valor 02 foi atribuído sempre que o participante oferecia a resposta esperada. Nesse sentido, a pontuação atribuída às respostas dos participantes pretende refletir o grau de acuracidade das respostas: quanto maior a pontuação alcançada

pelo participante (soma das pontuações de cada participante, levando-se em consideração todas as respostas ao teste), maior seria o nível de acuracidade das respostas oferecidas pelos participantes.

2.4 Variáveis independentes

A) grau de escolaridade: como os grupos de participantes foram divididos em função do grau de escolaridade, a própria escolaridade foi uma das variáveis explicativas utilizadas para a análise, sendo os fatores:

- 1 – Ensino Fundamental Séries Iniciais
- 2 – Ensino Fundamental Séries Finais
- 3 – Ensino Médio

A hipótese é que quanto maior for o contato do participante com os processos de escrita – e, portanto, quanto maior for o grau de escolaridade do participante – maior será o grau de acuracidade das respostas ao teste. Por outro lado, quanto mais incipiente for o contato do participante com os processos de escrita, menor será a acuracidade das respostas ao teste.

B) relação entre palavras e pseudopalavras: como as listas contam com palavras do PB e pseudopalavras, espera-se que os resultados para esses dois grupos de itens fossem distintos. Isto porque, conforme observado por Morais *et al* (1979), houve uma dificuldade maior de manipulação dos sons quando uma pseudopalavra era apresentada aos participantes dos testes que eles aplicaram, independentemente do grau de alfabetização desses participantes. Assim, esperava-se que os participantes mais escolarizados – e, portanto, com maior contato com a escrita – tivessem um desempenho melhor com as palavras do PB, mas que tantos os mais escolarizados quanto os menos escolarizados tivessem dificuldades em realizar a tarefa do teste com as pseudopalavras.

C) como os grupos de participantes foram divididos em função, também, do gênero/sexo, o próprio gênero/sexo foi uma das variáveis

explicativas utilizadas para a análise, sendo os fatores:

1 – Homens

2 – Mulheres

A hipótese é que poderia haver diferença na acuracidade das respostas entre os gêneros/sexos, em razão dos papéis desempenhados socialmente por homens e mulheres em nossa sociedade. Segundo Salata (2019: 107), “mulheres apresentam menor tendência à evasão [escolar]”, o que pode apontar, por exemplo, para um maior grau de contato das mulheres com a escrita.

2.5 Programa estatístico

Os dados foram tabulados por meio do programa MS-Excel (pacote Office, Microsoft), a fim de que fosse possível fazer a análise exploratória dos dados levantados a partir dos testes. A significância estatística da variável explicativa foi verificada através do teste de qui-quadrado e confirmados por meio de uma análise multinomial no Programa R.

3. RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados dos testes de subtração de som aplicado junto estudantes de um curso de EJA. Conforme descrito na metodologia deste trabalho, foi elaborado um teste em que a tarefa dos participantes era subtrair o primeiro som dos itens que lhes eram apresentados. Ainda de acordo com o que foi descrito anteriormente, os itens – palavras e pseudopalavras – foram organizados em quatro listas. Após ouvirem cada item, os participantes

deveriam repetir o estímulo sem o primeiro som do item que acabaram de ouvir. À cada resposta dos participantes, foi atribuída uma pontuação: se a resposta era a esperada, atribuiu-se o *valor 2*; se a resposta foi errada (supressão de uma sílaba ou troca de sons, por exemplo), atribuiu-se o *valor 1*; se o participante declarou não ter conseguido formular uma resposta, atribuiu-se o *valor 0*. Assim, quanto maior fosse a pontuação do participante, maior seria o grau de acuracidade da resposta. Consequentemente, a maior acuracidade revelaria maior compreensão da tarefa, o que, por sua vez, estaria relacionada a uma maior interferência (ou relação) da prática escrita no conhecimento linguístico do participante. A fim de verificar se havia associação entre as variáveis testadas, foram realizados testes de qui-quadrado: um p-valor abaixo de 0,050 indica que há associação entre as variáveis testadas, razão pela qual os resultados obtidos são considerados como tendo significância estatística e, por isso, relevantes no entendimento do impacto da escrita alfabética na consciência fonológica dos falantes. Os resultados dos testes de qui-quadrado foram comparados a um modelo de regressão logística multinominal, a fim de confirmar a correlação entre a variável dependente e as variáveis independentes.

Morais *et al* (1979) e Read *et al* (1986) mostraram, após a aplicação de testes semelhantes ao apresentado neste trabalho, que indivíduos que tiveram contato – mesmo que tardiamente ou de maneira fragmentada – com a escrita alfabética tiveram muito mais facilidade na hora de executar tarefas de subtração e adição de sons em palavras. Os resultados desses trabalhos sugerem que o contato com a escrita alfabética tem impacto na consciência fonológica dos falantes, uma vez que a maior facilidade para realização dos testes revelaria a compreensão de que as palavras são formadas por uma sequência de sons. Conforme explicitado anteriormente, o objetivo da realização do teste apresentado neste trabalho era observar se o grau de contato com a escrita alfabética afetava a execução da tarefa proposta, qual seja: subtrair o primeiro som de itens – palavras e pseudopalavras – apresentados aos participantes. A Tabela 01 contém os resultados para o grau de acuracidade das respostas, a partir do grau de escolaridade dos participantes:

TABELA 01 – Resultados: GRAU DE ACURACIDADE do teste de subtração de sons

Fundamental Inicial	185
Fundamental Final	264
Ensino Médio	294
TOTAL	743

O resultado demonstra que os participantes que estavam cursando o Ensino Médio obtiveram o melhor desempenho (294), seguidos pelos participantes do Ensino Fundamental Final (264) e, por fim, pelos participantes do Ensino Fundamental Inicial (185). Esse resultado parece confirmar a hipótese inicial deste trabalho, segundo a qual a aprendizagem da escrita tem impacto para a emergência e consolidação da consciência de que as palavras são formadas por sequências de sons. Isso porque os participantes do Ensino Fundamental Inicial, que obtiveram a pontuação mais baixa, têm menor domínio dos processos de escrita, uma vez que estão ainda concluindo a sua alfabetização. É possível supor, também, que por terem se alfabetizado tardiamente e por ainda estarem em processo de aprendizagem da escrita, a relação entre a escrita e fala não esteja ainda consolidada de maneira a fazer com que esses participantes tenham mais dificuldades para reconhecer que as palavras são constituídas por uma cadeia de sons. Por outro lado, os participantes do Ensino Médio, que obtiveram a pontuação mais elevada, têm maior contato com a escrita alfabética e, conseqüentemente, aparentam ter, de maneira mais clara, a consciência de que as palavras são formadas por sequências de sons. O p-valor para a variável ‘grau de escolaridade’ (intervalo entre as pontuações de cada segmento) foi de $2.759e-06^3$, revelando que a diferença de pontuação entre os grupos é significativa.

3 o número que aparece após o “e-” indica a quantidade de zeros depois da vírgula. Um p-valor de $2.759e-06$ equivale a 0.0000002759. Quanto maior for o número que aparece depois de “e-”, menor será o p-valor.

É importante observar também que os resultados mostram uma diferença menor entre os participantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental Séries Finais, enquanto a diferença entre estes e os participantes do Ensino Fundamental Séries Iniciais é maior. Uma possível explicação para essa diferença pode estar na própria constituição dos grupos: geralmente, os estudantes do Ensino Fundamental Séries Finais que retornam à escola já foram alfabetizados em um determinado momento de suas vidas e, assim, têm maior tempo de contato com a escrita. Esta situação muito se assemelha com os estudantes do Ensino Médio, mas é bem diversa daquela em que se encontram os estudantes do Ensino Fundamental Séries Iniciais: estes, geralmente, chegam à escola em fase bem inicial da alfabetização ou sem ainda terem sido alfabetizados. Assim, a realidade dos estudantes do Ensino Fundamental Séries Finais – no que se refere ao contato com a escrita – está mais próximo da realidade do Ensino Médio do que daquela do Ensino Fundamental Séries Iniciais. Essa realidade parece corroborar a hipótese segundo a qual quanto maior o contato com a escrita, maior é a consciência fonológica do aprendiz.

A Tabela 02 traz os resultados para a diferença de desempenho dos participantes em relação às quatro listas de itens (itens que são palavras do PB e itens que eram pseudopalavras elaboradas para o teste):

TABELA 021 – Resultados: grau de ACURACIDADE para LISTA de itens

Lista 01 (palavra PB > palavra PB)	186
Lista 02 (palavra PB > pseudopalavra)	187
Lista 03 (pseudopalavra > pseudopalavra)	183
Lista 04 (pseudopalavra > palavra PB)	187
TOTAL	743

Em relação ao comparativo entre as listas compostas por palavras e pseudopalavras, não houve diferença significativa quanto aos resultados (p-valor: 0.9964). A Tabela 03 traz os resultados para as listas de itens por grau de escolaridade dos participantes:

TABELA 03 – Resultados: grau de ACURACIDADE para as LISTAS de itens por ESCOLARIDADE

	Lista 01	Lista 02	Lista 03	Lista 04	TOTAL
Fundamental Inicial	43	44	47	51	185
Fundamental Final	69	69	63	63	264
Ensino Médio	74	74	73	73	294
TOTAL	186	187	183	187	743

Quando observadas a partir do grau de escolaridade dos participantes, percebe-se um efeito – ainda que pequeno – das listas de itens (p-valor: 0.004883). Provavelmente, esse efeito se deve às diferenças de desempenho observadas entre os participantes do Fundamental Inicial e do Fundamental Final: para esses dois grupos, há uma pequena diferença entre as listas de palavras (01 e 02) e as listas de pseudopalavras (03 e 04). Em relação aos participantes do Ensino Médio, essa diferença praticamente não existe.

Por fim, buscou-se uma composição dos grupos de participantes com a mesma quantidade de homens e mulheres, a fim de observar se havia diferença de desempenho entre esses dois grupos. A Tabela 04 traz os resultados para o grau de acuracidade das respostas a partir do sexo e grau de escolaridade dos participantes:

TABELA 04 – Resultados: SEXO e GRAU DE ESCOLARIDADE dos participantes

	homens	mulheres
Fundamental Inicial	84	101
Fundamental Final	112	152
Ensino Médio	166	128
TOTAL	362	381

Apesar de, no geral, as mulheres terem alcançado uma performance melhor do que os homens (381 e 362, respectivamente), o p-valor para essa

diferença foi de apenas 0.4858, ou seja, a diferença entre o desempenho de homens e mulheres não nos permite dizer que essa diferença seja significativa. No entanto, quando a variável sexo é observada conjuntamente com o grau de escolaridade, essa diferença se torna bastante significativa (p-valor: 2.311e-07).

Os resultados para três variáveis explicativas parecem revelar o forte efeito do grau de escolaridade dos participantes, uma vez que esta foi a única variável que, por si só, mostrou-se significativa para o desempenho dos participantes. As outras duas variáveis – lista de itens e sexo dos participantes – só se mostraram significativa quando tomadas em conjunto com o grau de escolaridade, o que reforça ainda mais a importância desta variável.

A fim de comprovar a significância das variáveis para o desempenho dos participantes, as respostas obtidas foram submetidas a um modelo de regressão logística, que pode ser usado para prever as escolhas dos falantes entre diferentes variantes. Esse tipo de regressão logística é usado quando a variável dependente é nominal com mais de dois níveis (LEVSHINA, 2015: 277). Assim como na regressão linear multivariada, a regressão multinomial é uma análise preditiva e é utilizada para explicar a relação entre uma variável dependente nominal e uma ou mais variáveis independentes. Como a variável dependente (resposta dos participantes) tem mais de duas categorias (erro, acerto parcial e acerto total) e como há três variáveis independentes (grau de escolaridade dos participantes, sexo dos participantes e lista de itens), o modelo de regressão logística apropriado para a análise é o multinomial. A Tabela 05 traz os resultados para a rodada de regressão multinomial aplicada aos dados obtidos:

TABELA 05 – Estimativas, erro padrão e valores de significância para o modelo de regressão multinomial: RESPOSTA dos participantes

	Estimativa	Erro Padrão	Valor-z	Significância (p)
(Intercept):acerto.total	-0.285391	0.243976	-1.1698	0.2421014
(Intercept):erro	-19.994064	1938.588103	-0.0103	0.9917710

escolaridade fund. inicial:acerto.total	-1.912997	0.317012	-6.0345	1.595e-09 ***
escolaridade fund. inicial:erro	17.937968	1938.588070	0.0093	0.9926172
escolaridademedio:acerto. total	0.774519	0.210395	3.6813	0.0002321 ***
escolaridademedio:erro	16.919616	1938.588124	0.0087	0.9930363
sexomascu1ino:acerto. total	-0.207517	0.196324	-1.0570	0.2905055
sexomascu1ino:erro	0.609273	0.441430	1.3802	0.1675170
listaquatro:acerto.total	-0.133105	0.275737	-0.4827	0.6292915
listaquatro:erro	-0.547591	0.603336	-0.9076	0.3640869
listatres:acerto.total	-0.378615	0.279089	-1.3566	0.1749046
listatres:erro	-1.129958	0.704495	-1.6039	0.1087303
listaum:acerto.total	0.006756	0.275160	0.0246	0.9804115
listaum:erro	0.137976	0.525840	0.2624	0.7930191

R²: 0.1616

Likelihood ratio test: chisq = 148.37 (p.value = < 2.22e-16)

Modelo: mlogit(formula = acurácia ~ 1 | escolaridade + sexo + lista, data = dados1, relevel = 2, method = "nr")

O valor de *Intercept* corresponde aos fatores: fundamental final, erro parcial; feminino, erro parcial; lista dois, erro parcial

.p > 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Os resultados para a regressão logística multinominal reforçam as análises anteriores para as variáveis independentes: somente a variável grau de escolaridade mostrou ser significativa para o modelo. Em outras palavras, apenas o grau de escolaridade correlaciona-se com o grau de acuracidade dos participantes.

Assim como na regressão logística binária, os coeficientes são razões de chances logarítmicas. Desta forma, os coeficientes positivos da

coluna “Estimativa” indicam aumento de chance de um evento acontecer em determinada condição, ao passo que os coeficientes negativos na mesma coluna indicam um decréscimo de chances de o mesmo evento acontece sob determinada condição (LEVSHINA, 2015: 280-281). Transformando o logaritmo para obter a razão de chances simples correspondente, temos que as chances de “acerto total” aumentam pelo fato de $1/0.147637 \approx 6.773356$ a cada grau de escolaridade: Ensino Fundamental Inicial > Ensino Fundamental Final > Ensino Médio. O baixo valor de p-valor ($< 2.22e-16$) sugere que esse efeito é significativo.

Por fim, uma outra questão a ser levantada, além das variáveis explicativas, diz respeito aos itens das listas que possuem *onset* complexo. Como o número de itens com padrão CCV na primeira sílaba é diferente do número de itens com padrão silábico CV, não foi possível fazer uma análise comparativa do grau de acurácia dos participantes para os dois tipos de padrão silábico. Contudo, durante a aplicação dos testes, era flagrante a dificuldade dos participantes em realizar a tarefa proposta quando a primeira sílaba do item era constituída por um *onset* complexo (CCV). Por esse motivo, o desempenho dos participantes com esses itens foi observado isoladamente, sem levar em consideração a pontuação alcançada, mas sim o total de acertos, erros e das ocasiões em que o participante não realizava a tarefa. A Tabela 06 mostra os resultados para os itens cujo padrão da primeira sílaba era CCV:

TABELA 06 – Resultados: Testes com Padrão CCV

	acertos	erros	não realizou
Fundamental Inicial	08	58	06
Fundamental Final	08	64	00
Ensino Médio	10	59	03
TOTAL	26	181	09

Conforme se depreende dos resultados da Tabela 06, de uma maneira geral, os participantes, independentemente do grau de escolaridade, tiveram grande dificuldade com os itens cujo padrão da primeira sílaba era CCV. Esses resultados apontam na direção do que é algo amplamente documentado na literatura: quanto maior a complexidade da sílaba, maior será o processo para a totalidade de aquisição da mesma (CRISTÓFARO SILVA e GUIMARÃES, 2013: 317). Assim, pode ser que este padrão CCV exija maior apropriação da escrita do que aquele observado para os participantes do teste – todos estudantes de EJA. Em outras palavras, pode ser que a habilidade para a segmentação de sílabas com esse padrão exija maior grau de consciência linguística – sobretudo fonológica – ou, pelo menos, o reconhecimento de outras unidades gramaticais fundamentais para a consciência fonológica.

Considerações Finais

Este trabalho analisou a relação entre conhecimento linguístico e escrita, buscando revelar, sobretudo, as implicações da aprendizagem da escrita sobre o conhecimento linguístico – no nível sonoro – dos falantes. Assim, partindo de estudos anteriores que se debruçaram sobre essa relação (Morais *et al*, 1979; Read *et al*, 1986), foi aplicado um teste de subtração de sons com falantes adultos de um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A tarefa do teste consistia na retirada do primeiro som de determinados itens que eram apresentados aos participantes. Por sua vez, os participantes dos testes foram divididos em três grupos a partir do nível de escolaridade

em que se encontravam, uma vez que se esperava que os diferentes níveis de escolaridade espelhariam o grau de contato/domínio dos participantes com a escrita: quanto maior fosse a escolaridade dos participantes, esperava-se que a tarefa do teste fosse realizada com mais facilidade. Isto porque entende-se que fala e escrita estão em constante interação na construção da representação mental e, conseqüentemente, na emergência e consolidação da consciência fonológica. Desta forma, o conhecimento linguístico dos falantes sofreria interferência da aprendizagem do sistema de escrita alfabético, sendo possível, assim, perceber que a não-aprendizagem da escrita, no período de aquisição ou não, interfere diretamente na consciência fonológica dos falantes. Para analisar se indivíduos de diferentes graus de contato com a escrita apresentariam desempenhos diferentes nos testes de subtração que seriam aplicados, foram elaboradas quatro listas de 8 itens, sendo todos dissílabos e paroxítonos: duas listas continham apenas palavras existentes no PB e, as outras duas listas continham apenas pseudopalavras.

Os resultados mostraram que os participantes que estavam cursando o Ensino Médio obtiveram o melhor desempenho nos testes, tendo em vista que esses participantes foram os que alcançaram o maior índice de acuracidade, isto é, foram os que ofereceram o maior número de respostas consideradas corretas. Após o grupo de participantes do Ensino Médio, os participantes do Ensino Fundamental Final foram os que alcançaram os melhores resultados, seguidos, por fim, pelos participantes do Ensino Fundamental Inicial. Os resultados corroboram a hipótese inicial do trabalho, segundo a qual quanto maior for o contato/domínio das práticas e códigos da escrita alfabética, maior será a compreensão de que as palavras são formadas por uma sequência de sons. Essa compreensão, conseqüentemente, permite que os participantes do teste realizem a tarefa proposta com maior acuracidade, uma vez que, se eles entendem, por exemplo, que uma palavra como *bala* é composta por quatro sons, mais facilmente conseguirão subtrair o primeiro som desta palavra. Essa hipótese, por sua vez, se ancora no entendimento de que a aprendizagem da escrita tem impacto para a emergência e consolidação da consciência

fonológica, tendo em vista que, no sistema de escrita alfabética, o falante precisa estabelecer uma relação direta entre as letras e os sons da fala que elas representam.

Além do grau de escolaridade, foi possível observar o comportamento dos participantes em relação a outras duas variáveis: listas de itens (palavras e pseudopalavras) e sexo dos participantes. No entanto, as duas variáveis só se mostram significativas para a resposta dos participantes quando são analisadas em conjunto com o grau de escolaridade. Assim, o fato de um item da lista ser uma palavra do PB ou uma pseudopalavra não afetou – facilitou ou dificultou – a resposta dos participantes. Esse resultado não se alinha ao que observou Morais *et al* (1979): para os testes aplicados por esses autores, o fato de um item do teste ser uma pseudopalavra dificultava a tarefa de manipulação de sons pelos participantes. A partir dos resultados do teste aplicado para esta pesquisa, é possível sugerir que o reconhecimento de uma determinada sequência sonora ser possível na língua foi suficiente para guiar os participantes na tarefa do teste.

Apesar de não ser possível estabelecer uma comparação direta entre os itens com padrões silábicos diferentes (CV.CV e CCV.CV), foi possível observar que, em relação aos itens de padrão silábico CCV.CV, os participantes tiveram mais dificuldades do que em relação aos itens de padrão silábico CV.CV, independentemente do grau de escolaridade. Isso ajuda a reforçar a ideia de que quão maior for a complexidade de uma sílaba, maior será o processo para a totalidade de aquisição da mesma, como já apresentado por Greco (CRISTÓFARO SILVA E GUIMARÃES, 2013: 317).

A aquisição de uma língua é vista como um percurso contínuo, variável e envolve interação de diferentes conhecimentos. Desta forma, é possível perceber, por meio dos resultados do teste aplicado, que diferentes experiências afetam o modo pelo qual os falantes organizam e gerenciam o seu conhecimento linguístico. Assim, uma vez que os Modelos Baseados no Uso sustentam que a experiência impacta o conhecimento linguístico do falante e que este conhecimento codifica informações de diferentes

naturezas, é certo que a forma gráfica de cada item no léxico também oferece informações importantes, as quais vão impactar a representação mental dos itens e a própria organização do conhecimento linguístico dos falantes.

Neste sentido, o aprendizado da escrita alfabética impacta a consciência fonológica dos falantes, uma vez que, o estabelecimento da relação ‘grafema x som’ ajuda na compreensão de que as palavras são formadas por uma sequência de sons. Nos termos de Cristóforo Silva e Guimarães (2013: 320), parece que a escrita tem um importante impacto não só na relação que a criança estabelece com a língua, mas também que esse impacto pode ser dar ao longo da vida.

Referências

- BYBEE, J. L. BYBEE, J. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- _____. **Língua, uso e cognição** / Joan Bybee; tradução Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão técnica Sebastião Carlos Leite Gonçalves. — São Paulo: Cortez, 2016.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. Descartando fonemas: a representação mental na Fonologia de Uso. In: **Teoria Linguística: Fonologia e outros temas**. Dermeval da Hora & Gisela Collischonn (orgs.). Ed. Universitária. UFPB. p. 200-231, 2013.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; GOMES, C. A. Fonologia na perspectiva dos Modelos de Exemplares. In: GOMES, C. A. (org) **Fonologia na perspectiva dos Modelos de Exemplares**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 13-16.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 48, n. 3. p. 316-323, 2018.

- DIAS, A. C. G., & TEIXEIRA, M. A. P. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. In: Paideia. Vol. 20, No. 45, p. 123-131, 2010.
- FOULKES, P.; DOCHERTY, G. J. The social life of phonetics and phonology. **Journal of Phonetics**, vol. 34, 2006, p. 409-438.
- GRECO, A. **Alçamento de vogais médias pretônicas do português na oralidade de crianças de Belo Horizonte**. Monografia (Graduação) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. & BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, 7, 321-331, 1979.
- OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- PIERREHUMBERT, J. B. Probabilistic Phonology: Discrimination and Robustness. In R. BOD, R.; Hay, J.; S Jannedy, S. (eds.) **Probability Theory in Linguistics**. The MIT Press, Cambridge MA, p.177-228, 2003.
- READ, C.; YUN-FE, Z.; HONG-YIN, N.; BAO-QING, D. The ability to manipulate speech sound depends on knowing alphabetic writing. **Cognition**, 24, 31-44, 1986.
- SALATA, A. Razões da Evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. In **Interseções** [Rio de Janeiro] v. 21 n. 1, p. 99-128, 2019.
- SAVIN, H. B. **What the child knows about speech when he starts to learn to read**: Language by ear and by eye. Cambridge, Mass, 1972.
- SOARES, M. Alfabetização e literatura. In: **Guia da Alfabetização**, n. 2, p. 17, 2010.