

# O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA EM CRIANÇAS AUTISTAS PRÉ-ESCOLARES

## THE DEVELOPMENT OF SYLLABLE AWARENESS IN PRESCHOOL AUTISTIC CHILDREN

## EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA DE LAS SÍLABAS EN NIÑOS AUTISTAS EN EDAD PRÉ-ESCOLAR

Ana Ásia Almeida de Queiroz<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Wilson Júnior de Araújo Carvalho<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

### Resumo

As pesquisas sobre como os alunos autistas aprendem a ler são incipientes, sobretudo em relação à influência da consciência fonológica nesse processo, mesmo essa sendo descrita, recorrentemente, em pesquisas a nível nacional e internacional, como forte preditora para o desenvolvimento da linguagem escrita. Nessa esteira, este estudo é um recorte da tese de doutorado da autora, que visa apresentar os dados coletados em situação real de ensino sobre como se dá o desenvolvimento da consciência silábica em crianças com transtorno do espectro autista, matriculadas em duas escolas da rede privada de ensino de Fortaleza. Trata-se de uma pesquisa descritiva/explicativa, de natureza aplicada, procedimento experimental e com abordagem ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa. Integraram a amostra seis crianças com diagnóstico de TEA, entre 4:0 e 5:6 anos, organizadas em um único grupo experimental, que foram submetidas a um programa de ensino baseado nas tarefas de consciência fonológica. Para a coleta de dados, foi aplicado o Teste Confias para avaliar o nível de desenvolvimento da consciência fonológica, realizado antes e depois da intervenção de ensino e de modo controlado, cujos dados foram registrados e, posteriormente, analisados. Os resultados apontam: a) a existência de uma ordem gradativa de complexidade na realização de tarefas de consciência da sílaba da população estudada: síntese silábica < identificação de sílabas iniciais < segmentação silábica < identificação de rimas; e b) a mediação linguística aplicada de forma sistematizada e regular em crianças com autismo contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica.

**Palavras-chave:** Autismo; Consciência Fonológica; Pré-escola.

<sup>1</sup> Possui graduação em letras pela Universidade Estadual do Ceará (1989) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Atualmente é professor mestre - Secretaria de Educação do Ceará e doutoranda pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [asia.almeida@aluno.uece.br](mailto:asia.almeida@aluno.uece.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/574347800441892> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5150-8715>.

<sup>2</sup> Possui Graduação (Bacharelado) em Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza (1992), Mestrado em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (1996), Doutorado em Letras (Área de Concentração: Linguística Aplicada) pela Universidade Federal da Bahia (2003). Realizou Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (2011 a 2012). É Professor Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [Wilson.carvalho@uece.br](mailto:Wilson.carvalho@uece.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3697727406151327>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1606-356X>.

## Abstract

Research on how autistic students learn how to read is incipient, especially in relation to the influence of phonological awareness in this process, even though this is repeatedly described in national and international research as a strong predictor for the development of written language. In this idea, this study is an excerpt from the author's doctoral thesis that aims to present the data collected in a real teaching situation on how the development of syllabic awareness happens in children with autism spectrum disorder. It was developed in two private schools in Fortaleza, Brazil. This is a descriptive/explanatory research, of applied nature, experimental procedure and using a qualitative and quantitative approach at the same time. The sample included six children diagnosed with ASD, between 4:0 and 5:6 years old, organized into a single experimental group, who were submitted to a teaching program based on phonological awareness tasks. For data collection, the Confias Test was applied to assess the level of development of phonological awareness, performed before and after the teaching intervention and in a controlled manner, whose data were recorded and subsequently analyzed. The results indicate: a) the existence of a gradual order of complexity in the performance of syllable awareness tasks in the studied population: syllable synthesis < identification of initial syllables < syllable segmentation < identification of rhymes; and b) linguistic mediation applied in a systematic and regular way in children with autism contributes to the development of phonological awareness.

**Keywords:** Autism; Syllable Awareness; Preschool.

## Resumen

La investigación sobre cómo los estudiantes autistas aprenden a leer es incipiente, especialmente en relación con la influencia de la conciencia fonológica en este proceso, aunque esta es repetidamente descrita en investigaciones nacionales e internacionales como un fuerte predictor del desarrollo del lenguaje escrito. En este sentido, este estudio es un extracto de la tesis doctoral de la autora que tiene como objetivo presentar los datos recogidos en una situación docente real sobre cómo se produce el desarrollo de la conciencia silábica en niños con trastorno del espectro autista, matriculados en dos colegios de la red privada de educación en Fortaleza. Se trata de una investigación descriptiva/explicativa, de carácter aplicado, de procedimiento experimental y con un enfoque cualitativo y cuantitativo a la vez. La muestra estuvo compuesta por seis niños con diagnóstico de TEA, entre 4:0 y 5:6 años, organizados en un solo grupo experimental, que fueron sometidos a un programa de enseñanza basado en tareas de conciencia fonológica. Para la recolección de datos se aplicó el Test Confias para evaluar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, realizado antes y después de la intervención docente y de forma controlada, cuyos datos fueron registrados y posteriormente analizados. Los resultados indican: a) la existencia de un orden gradual de complejidad en la realización de tareas de conocimiento de sílabas en la población estudiada: síntesis de sílabas < identificación de sílabas iniciales < segmentación de sílabas < identificación de rimas; y b) la mediación lingüística aplicada de forma sistemática y regular en niños con autismo contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica.

**Palabras claves:** Autismo; Conciencia silábica; Preescolar.

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo a ideia de que o autismo era o sintoma de uma psicose infantil imperou entre os psiquiatras. No momento, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos e Doenças Mentais (DSM-V) descreve o autismo como Transtorno do Espectro Autista e o define como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por uma tríade de comprometimentos relacionados à comunicação, interação e comportamento, que acarretam diferentes graus de prejuízo, podendo também ocorrer alteração sensorial, além de comportamentos, atividades, interesses restritos, repetitivos e estereotipados (MACEDO *et al*, 2013).



Da mãe-geladeira ao transtorno do espectro autista, muitos mitos foram construídos como tentativa de explicar o que pode causar, de fato, o autismo. Hoje em dia, as pesquisas ganham força, especialmente nos Estados Unidos, com o objetivo de identificar as possíveis causas, se de ordem biológica, genética, ou relacionadas a agentes ambientais.

Já no Brasil, os avanços se deram mais no campo jurídico, mesmo que a passos lentos. Há mais de 30 anos não era comum uma criança ou jovem autista, ou com Síndrome de Down ou outro diagnóstico de desenvolvimento neuroatípico ser matriculado em uma escola de ensino regular, mesmo tendo esse direito garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Segundo Orrú (2012), pessoas com deficiência por muito tempo foram impedidas de desenvolver suas potencialidades cognitivas, sociais, entre outras, uma vez que eram consideradas como incapazes ou doentes. A partir de muitos projetos que exigiram medidas mais imperativas a respeito dos direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (BRASIL, 1996) apresentou alterações nos padrões da educação, sobretudo no que tange à educação especial.

Há pouco tempo, o governo federal, no Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, que determina em seu

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

Em relação aos objetivos propostos no Art. 4º do documento supracitado, destaca-se o

promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito (BRASIL, 2020).

Mais recentemente, em agosto de 2021, foi sancionado o Projeto de Lei 2.201/21

<sup>3</sup> De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, o termo mais adequado a ser utilizado para pessoas com desenvolvimento atípico é Pessoa com Deficiência. Contudo, nos documentos atuais do Ministério de Educação (MEC), ainda, consta fortemente o termo pessoas com necessidades educacionais especiais.



que dá prioridade para matrículas de alunos com deficiência e doenças raras nas escolas mantidas ou subsidiadas pelo poder público e, ainda, assegura o provimento de material escolar adaptado às necessidades dos referidos alunos (BRASIL, 2021). Textualmente, esse projeto de lei determina essa obrigatoriedade, a fim de efetivar a igualdade de direitos dessa população, da pré-escola ao ensino médio, sendo assim, essa medida não deve ser entendida como privilégio dos alunos com deficiência, mas como um direito que precisa ser cumprido.

Como podemos ver, os documentos nacionais visam garantir o acesso, a permanência do aluno com deficiência nas escolas públicas e privadas do país, em classes regulares de ensino, bem como a promoção de um ensino de excelência. A esse respeito, cabe-nos questionar em que medida esse ensino pode ser considerado de excelência se os professores, em sua maioria, ainda precisam construir conhecimentos acerca de como se dá o processo de aprendizagem desses alunos. Para ser considerado um ensino de excelência, a nosso ver, é necessário que atenda às demandas específicas de cada um deles, no que tange à aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicas programadas para o grupo do qual fazem parte.

Por essa razão, realizamos uma pesquisa com o propósito de investigar como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças autistas pré-escolares, na faixa etária entre 4:0 a 5:6 anos. Assim, o presente artigo apresenta os resultados relacionados ao desenvolvimento da consciência silábica obtidos nesse estudo.

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

Poersch (1998) conceitua consciência fonológica como um processo *continuum*, que parte de um ponto de inconsciência a uma consciência plena, passando por níveis que correspondem, inicialmente, a uma pré-consciência, que ele explica como um “dar-se conta”, a uma consciência plena, que diz respeito a um conhecimento explícito que permite operar, explicitar, refletir sobre as unidades fonológicas.

Nessa mesma direção, Carvalho (2011) postula que o processo de desenvolvimento da conscientização ocorre em três níveis: a) inconsciente, que corresponde à ausência de conhecimento; b) pré-consciência (sensibilidade), a qual se refere a um conhecimento tácito; c) consciência plena, que diz respeito ao conhecimento explícito.

Para o autor supracitado, o nível da pré-consciência corresponde a um momento em que a criança ainda não consegue perceber aspectos voltados para uma reflexão sobre sua fala intencionalmente. Assim, progressivamente, os processos atencionais vão se



desenvolvendo e, dessa forma, a criança atinge um nível elevado de conscientização, ou seja, uma consciência plena. Em outras palavras, enquanto o nível da pré-consciência não é suficiente para a criança refletir de modo intencional sobre sua fala em relação aos aspectos formais da linguagem escrita, a consciência plena, que se refere a uma consciência fonológica, já lhe permite fazer análises mais refinadas dos sons que a palavra possui, como, por exemplo, o isolamento de fonemas. Daí, uma vez desenvolvida tal habilidade, é possível a criança analisar, de diferentes maneiras, a estrutura fonológica de sua língua.

Em relação às unidades fonológicas de CF, conforme Freitas (2004), as palavras e as sílabas podem ser segmentadas em unidade menores e, dessa forma, essa consciência é um contínuo que se desenvolve em uma escala. Assim, temos: sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas (consciência fonêmica). Cada um será mais bem definido a seguir, tendo como referência a mesma autora.

- a) Consciência das sílabas: compreende a habilidade de segmentar as palavras em sílabas, aglutinar sílabas compondo palavras, bem como identificar sílabas na formação de palavras. É considerado o nível de menor dificuldade a ser adquirido pela criança. Ex.: A palavra “**sala**” pode ser segmentada em: [sa] [la];
- b) Consciência das unidades intrassilábicas: corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba. Através da capacidade de analisar os sons finais são identificadas as rimas, como por exemplo: **comer** – **saber**. E a percepção dos sons iniciais possibilita a identificação de aliterações, conforme o exemplo: **prato** – **preto**. Ter a consciência da rima e da aliteração significa dizer que a criança tem a consciência intrassilábica.

Vale ressaltar, também, que a rima da palavra é definida como igualdade entre os sons desde a vogal ou o ditongo até o último fonema. Sendo assim, pode existir a rima em parte da sílaba, como em: **café** – **boné**.

- c) Consciência dos fonemas: também denominado de consciência fonêmica, é considerado o nível mais complexo, pois exige da criança um alto nível de consciência fonológica, visto que envolve unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo e isto dificulta a percepção do



som como unidade isolada. Nessa direção, compreende a capacidade de manipular os fonemas, sendo, portanto, um tipo de consciência fonêmica.

Ex.: pato: p/a/t/o

A respeito da consciência intrassilábica, Cardoso-Martins e Duarte (1993), em uma pesquisa desenvolvida com pré-escolares, relataram que crianças de cinco anos apresentaram dificuldades em atentar-se à cadeia sonora, mas não em relação à identificação da percepção do significado das palavras. Em contrapartida, esse mesmo grupo foi capaz de perceber semelhanças fonológicas da língua, no que tange a rimas e aliterações, atentando-se aos aspectos fonológicos da língua e não ao significado.

Em consonância com essa ideia, Soares (2017) considera as rimas e as aliterações relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para a autora, a criança, desde bem pequena, é capaz de perceber esses elementos fonológicos da língua, talvez pelo fato de, na escola, ouvir muitas parlendas, participar de rodas de canções, que são carregadas de rimas e aliterações. Entretanto, esse saber não garante que ela seja capaz de identificar os segmentos das palavras correspondentes a essas.

Partindo dessa consideração, pensamos que o trabalho com rimas e aliterações torna-se relevante, desde cedo, nas salas de Educação Infantil, mas não suficientemente para que a criança construa o princípio alfabético, necessário à aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, essa sensibilidade a sons poderá contribuir, gradativamente, para uma maior compreensão da segmentação da cadeia sonora, favorecendo, assim, o desenvolvimento da consciência fonológica que, por sua vez, poderá potencializar o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita para os alunos também inseridos no TEA.

Para Freitas (2004), as habilidades metafonológicas<sup>4</sup> podem ser percebidas em crianças com desenvolvimento neurotípico a partir dos quatro anos e que estão intimamente ligadas à aquisição da linguagem escrita, visto que a relação entre consciência fonológica e escrita é de uma causalidade recíproca, ou seja, uma pode facilitar o desenvolvimento da outra. Relativamente à população-alvo deste estudo, entendemos que a mediação linguística realizada através de atividades que envolvam essas habilidades pode favorecer um resultado satisfatório, no que tange ao desenvolvimento inicial da consciência silábica.

Quanto à relação entre desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita, os estudos mais recentes apresentam três concepções

<sup>4</sup> Freitas (2004) utiliza o termo de metafonologia no mesmo sentido que consciência fonológica. A autora postula que consciência fonológica ou metafonologia faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, que por sua vez fazem parte da metacognição.



divergentes. De acordo com Freitas (2004), uma primeira concepção se refere ao desenvolvimento das habilidades fonológicas como um aspecto favorecedor à aquisição da linguagem escrita. Essa ideia é questionada numa segunda linha de estudos que afirma que a aquisição do código escrito desenvolve a consciência fonológica. A terceira concepção postula que há uma reciprocidade entre consciência fonológica e a aquisição da escrita. Segundo a autora, essa visão é a mais aceita em pesquisas atuais.

A esse respeito, Cardoso-Martins (2007) postula que a criança em fase pré-escolar, de um modo geral, é capaz de perceber os segmentos fonológicos, como a rima e a sílaba. Gradativamente, ela vai ampliando esse conhecimento, conseguindo ficar mais atenta aos elementos fonêmicos representados pelas letras do alfabeto. Desse modo, para aprender a ler e a escrever, é fundamental que ela aprenda a focar sua atenção nesses segmentos.

Nessa esteira, encontramos na BNCC objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que dão lugar ao ensino das habilidades fonológicas na educação infantil. As primeiras orientações aparecem tanto antes da pré-escola, ou seja, ainda na creche<sup>5</sup>, para as crianças bem pequenas em idades de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, como também para alunos de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Tais objetivos constam no Campo de Experiências: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e propõem que as crianças possam: a) “Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos (EI02EF02)”; e b) “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos (EI03EF02)” (BRASIL, 2018).

Como se pode ver, o documento referido dá destaque somente ao trabalho com rimas e aliterações presentes em canções e textos poéticos. A nosso ver, o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas na educação infantil pode ir além de rimas e aliterações, até porque as atividades de consciência fonológica podem ser desenvolvidas em crianças a partir dos quatro anos (MOOJEN, 2016). Assim, consideramos que outras habilidades fonológicas devem ser implementadas no ensino infantil, como, por exemplo, tarefas de síntese, segmentação silábica e identificação da sílaba inicial, visto que a criança, nessa idade, pode apresentar uma sensibilidade fonológica, mesmo não sendo capaz de operar ou refletir intencionalmente sobre os aspectos fonológicos da língua.

Para nós, tal pressuposto também é verdadeiro para alunos autistas. Acreditamos que as crianças com TEA devem ser incluídas nesse trabalho de desenvolvimento das

---

<sup>5</sup> De acordo com a Lei Diretrizes e Bases, N. 9.394/1996 (BRASIL, 2017), a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento da criança até os 5 anos de idade. Dessa forma, é oferecida em creches, para alunos de até 3 anos e 11 meses, e pré-escola, para alunos de 4 anos a 5 anos e 11 meses, sendo essa última etapa obrigatória em todo território nacional.



habilidades fonológicas na educação infantil. Esse saber certamente colaborará para que elas possam se familiarizar com os aspectos sonoros da fala e, dessa forma, avançar em seu processo de aprendizagem de leitura.

Nessa direção, delineamos, a seguir, como se deu o programa de ensino (mediação linguística) desenvolvido neste estudo com alunos autistas pré-escolares.

## PROGRAMA DE ENSINO

O programa de ensino foi iniciado logo após a realização do pré-teste e aplicado de maneira individual, na própria sala de aula do participante. As sessões aconteceram no período de maio a novembro de 2022, semanalmente, com um tempo variável de entre 10 a 20 minutos.

As tarefas eram sempre iniciadas com a apresentação e nomeação de todas as figuras feitas pela pesquisadora, a fim de se certificar se o participante conhecia todas elas. Depois, as figuras eram separadas em grupos de três, ficando apenas essa quantidade sobre a mesa. Essa organização foi fundamental, tendo em vista que todas as figuras expostas ao mesmo tempo representavam muitos estímulos para o participante, dificultando sua concentração e, conseqüentemente, a realização da atividade.

Nas tarefas de síntese silábica, a pesquisadora falava o nome da figura de modo a separar as sílabas. A tarefa do participante era entregar a figura que correspondesse à palavra falada. A resposta correta evidenciava que ele tinha feito a síntese da palavra-alvo.

Para as tarefas de segmentação silábica, foram utilizados como apoio um brinquedo em forma de boca e bolinhas coloridas. A pesquisadora, inicialmente, incentivava o participante a brincar com a boquinha (brinquedo) de modo que ele se familiarizasse com o recurso. Feito isso, pedia que ele escolhesse uma figura para que juntos falassem devagar, em pedaços (por sílabas) o nome dela. Depois, à proporção que a palavra era falada, o participante atribuía uma bolinha colorida para cada pedaço (sílabas) dita.

Relativamente à identificação de sílabas iniciais das palavras, a pesquisadora iniciava a sessão com canções (do repertório infantil) modificando o refrão, a fim de atrair a atenção do participante para a tarefa, como, por exemplo, a música “Tio Lobato”, em que, no lugar da onomatopeia do animalzinho, era destacada a sílaba inicial de cada palavra<sup>6</sup>. Dessa forma, uma figura era selecionada (ex. VACA) e a canção, então, cantada.

<sup>6</sup> Para tornar o exemplo mais claro, a figura de uma vaca foi escolhida, então, a canção foi cantada assim: “Tio Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô. E no sítio o que tem? Tem uma vaca. Era va, va, va pra cá. Era va, va, va pra lá. Era va, va, va pra todo lado, ia ia ô!”. Essa estratégia fez toda a diferença no que diz respeito à atenção e interesse do participante pela atividade proposta.



Procedemos dessa forma com todas as figuras, mesmo aquelas que não representavam animais<sup>7</sup>.

Para as atividades em que a rima era o foco, utilizamos como recurso as figuras selecionadas com esse fim e uma cruzeta. Em uma das pontas desse objeto, foi colocada uma figura e, sobre a mesa, outras três, dentre elas uma que rimava com a palavra destacada. Então, a pesquisadora explicava ao participante que na outra ponta da cruzeta deveria ficar uma figura cujo nome dela rimasse (terminasse) igual à figura destacada. Para isso, ele precisaria ouvir com atenção o finalzinho do nome de cada figura que estava sobre a mesa. Primeiro era falado o nome da figura que estava na cruzeta, enfatizando bem os sons finais. Só depois era falado o nome das figuras que estavam sobre a mesa, realçando bem o final de cada palavra, de modo que o participante pudesse identificar a rima pretendida. Procedemos dessa forma com todas as figuras selecionadas para esta atividade.

## MÉTODO OU METODOLOGIA

Este estudo classifica-se como uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo/explicativo, com procedimento experimental e de abordagem qualitativa e quantitativa. Integraram a amostra seis crianças com diagnóstico de base TEA, com idade entre 4:0 e 5:6 anos, matriculadas em duas escolas da rede privada de ensino de Fortaleza. Os participantes foram organizados em um único grupo experimental, conforme Gerhardt e Silveira (2009).

Para a coleta de dados, utilizamos o teste de Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – Confias – proposto por Moojen (2016) e adaptado para crianças com autismo pela pesquisadora. Trata-se de um instrumento produzido para avaliar o nível de consciência fonológica de forma abrangente e sequencial de crianças a partir dos quatro anos de idade, composto por nove tarefas de consciência a nível de sílaba e sete a nível de fonema.

As tarefas envolvendo a unidade silábica são: Síntese, Segmentação, Identificação de sílaba inicial, Identificação de rimas, Produção de palavra com a sílaba dada, Identificação de sílaba medial, Produção de rima, Exclusão e Transposição. Já as tarefas de fonemas são: Produção de palavras que se iniciam com o som dado, Identificação de fonema inicial, Identificação de fonema final, Exclusão, Síntese, Segmentação e

<sup>7</sup> Ex: BOLA. “Tio Lobato (...) era bo, bo, bo pra cá. Era bo, bo, bo pra lá. Era bo, bo, bo pra todo lado, ia, ia ô.



Transposição.

Considerando que as tarefas propostas no Confias (MOOJEN, 2016) apresentam uma ordem gradual de complexidade, e que os participantes desta pesquisa são crianças inseridas no TEA e possuem idades entre 4:0 a 5:6 anos, foram utilizadas somente as seguintes tarefas: Consciência de Sílabas: S1 (Síntese), S2 (Segmentação), S3 (Identificação de sílaba inicial) e S4 (Identificação de rimas). E para a seleção de figuras, buscamos aquelas cujos nomes tivessem extensão até três sílabas e compostas por estrutura CV (consoante-vogal).

Outro ponto importante a ser destacado refere-se ao fato de que, no teste original, as tarefas de síntese e segmentação silábicas não possuem recursos visuais. Em nosso estudo, adotamos o uso de figuras e outros elementos concretos, tal como um brinquedo em forma de boquinha, para viabilizar a realização das respostas, inclusive nas tarefas de identificação de sílabas e de rimas, uma vez que essas deveriam ser dadas verbalmente, mas que não seria possível pelo fato de haver participantes autistas não verbais<sup>8</sup>. Enfim, tudo para tornar exequível a identificação das respostas. Desse modo, a adaptação do teste se deu da seguinte forma:

- a) Síntese silábica: *“Vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços (sílabas): va-ca. Eu falei o nome de qual figura?”*. A palavra era pronunciada com um breve intervalo entre as sílabas e o participante deveria identificar dentre três opções a figura-alvo e entregá-la à pesquisadora;
- b) Segmentação silábica: *“Agora, eu vou escolher uma figura (ex. rato) para você falar o nome bem devagar, utilizando essa boquinha (brinquedo). Separe em pedaços. Vamos, agora é a sua vez!”*;
- c) Identificação de sílaba inicial: *“Que figura é essa (cavalo)? Veja essas outras figuras aqui (cadeira, vassoura, janela). Qual delas começa como cavalo?”*;
- d) Identificação de rimas: *“Que figura é essa (mão)? Eu vou dizer o nome dessas outras três figuras (pé, pão, sol) e quero que você me diga/aponte qual delas termina (rima) como mão”*.

O teste foi aplicado antes e depois do programa de ensino e, atentos ao número de tarefas, foram realizados em duas sessões (cada um), sendo cada sessão composta por

<sup>8</sup> Consideramos alunos autistas não verbais aqueles que expressam suas intenções, pensamentos e ideias através de uma linguagem corporal. Muitas vezes, através do olhar e do apontar. Em outras palavras: não oralizam.



duas tarefas. Iniciamos com as tarefas de síntese e segmentação silábica. Na sessão seguinte, avaliamos as tarefas de identificação da sílaba inicial e rimas. Esse procedimento foi necessário em virtude do baixo nível atencional apresentado pelos participantes durante a realização das tarefas.

Quanto à pontuação, para cada resposta certa, um ponto foi atribuído. Em caso de incorreta, não houve pontuação (zero). Cada tarefa de consciência de sílabas foi composta por quatro questões. Às tarefas de síntese e segmentação silábicas foram selecionadas quatro figuras para cada uma delas. Nas tarefas de Identificação da sílaba final, foram realizadas quatro questões e cada uma com quatro figuras, sendo uma figura-alvo e três alternativas. Esse mesmo número também foi usado para a identificação de rimas.

Todas as sessões foram realizadas pela pesquisadora. As respostas dos alunos foram registradas na folha-resposta que acompanha o teste Confias (MOOJEN, 2016). Cada sessão teve a duração de aproximadamente 10 minutos e aconteceu de modo individual, na própria sala do participante. Esse tempo sofreu variação de um participante para outro, pois dependia do desempenho de cada um.

Sobre a seleção dos participantes, foram utilizados os seguintes critérios éticos e de inclusão:

- a) Possuir autorização dos pais ou responsáveis para participar do estudo;
- b) Aceitar participar da pesquisa livremente;
- c) Apresentar diagnóstico pelo neuropediatra de transtorno do espectro autista, de acordo com os critérios do dsm-v (brasil, 2007);
- d) Fazer parte do grupo discente da escola desde pelo menos uma série anterior, aspecto fundamental para garantir que o aluno tenha participado de um mesmo programa de ensino nas séries da educação infantil;
- e) Ter idade entre 4:0 a 5:6 anos;
- f) O participante não estar alfabetizado.

A respeito dos aspectos éticos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará e registrada e aprovada pela Plataforma Brasil com parecer n. 5.829.337.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos resultados das respostas obtidas nas tarefas de consciência de sílaba foi organizada em quadros explicativos, com o objetivo de facilitar a visualização dos dados e fornecer respostas para a questão foco deste trabalho, coletadas em situações



reais de ensino com alunos autistas pré-escolares. Isso posto, segue a questão.

*Considerando a realização de um programa de ensino baseado em tarefas de consciência fonológica, como se dá o processo inicial de desenvolvimento da consciência silábica em crianças com transtorno do espectro autista na pré-escola?*

Para responder a essa questão, produzimos os quadros de 1 a 4, com o número de acertos de todos os participantes obtidos no pré-teste e no pós-teste, com vista a identificar a evolução do grupo em cada tarefa de consciência silábica investigadas neste estudo. Essa análise e discussão se inicia com a tarefa de síntese silábica, a seguir.

**Quadro 1** – Número de acertos dos participantes em tarefas de síntese silábica

TESTES	N. DE ACERTOS DO TESTE	PARTICIPANTES					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Pré-teste	4	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	2 (50%)
Pós-teste	4	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Tomando como base os resultados obtidos no pré-teste, verificamos que na tarefa de síntese silábica, dos seis participantes, cinco obtiveram 100% dos acertos. Apenas uma criança atingiu 50% dos acertos. No pós-teste, todos atingiram 100% das respostas certas. Esse dado aponta que a tarefa de síntese silábica não representou um desafio para os participantes. Eles antes do programa de ensino já apresentavam uma sensibilidade a essa propriedade fonológica.

Como tem sido frequentemente argumentado (FREITAS, 2004), a consciência silábica é considerada o nível de menor dificuldade para as crianças. Em concordância, pensamos que a síntese silábica representa a tarefa mais fácil das tarefas que envolvem a consciência de sílabas, uma vez que os resultados desta pesquisa apontam que as crianças autistas podem desenvolver a habilidade de síntese silábica sem a necessidade de um ensino explícito.



**Quadro 2 – Número de acertos dos participantes em tarefas de segmentação silábica**

TESTES	N. DE ACERTOS DO TESTE	PARTICIPANTES					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Pré-teste	4	1 (25%)	3 (75%)	0 (0%)	2 (50%)	1 (25%)	0 (0%)
Pós-teste	4	2 (50%)	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	2 (50%)	0 (0%)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com os dados do Quadro 2, percebemos que um participante conseguiu uma boa pontuação já no pré-teste de segmentação silábica. Os outros obtiveram uma baixa pontuação ou não pontuaram. No pós-teste, dois participantes ampliaram o número de acertos, atingindo o percentual de 75%, enquanto dois conseguiram apenas 50% de acertos, e um nada pontuou. Esse último dado se justifica pelo fato de o participante apresentar dificuldades relacionadas ao vocabulário expressivo<sup>9</sup>. Mediante os resultados obtidos nesta tarefa, consideramos que uma intervenção linguística tem um lugar de importância, na educação pré-escola, para que alunos com TEA possam segmentar as palavras em sílabas.

Diante do desempenho do grupo, consideramos que o programa de ensino colaborou para que os participantes, em sua maioria, evoluíssem para um “dar-se conta” de que uma palavra pode ser segmentada em sílabas. No momento, eles não são capazes de fazer reflexões refinadas sobre essa propriedade fonológica, mas não se encontram mais em nível de inconsciência, conforme Carvalho (2011).

**Quadro 3 – Número de acertos dos participantes em tarefas de identificação da sílaba inicial**

TESTES	N. DE ACERTOS DO TESTE	PARTICIPANTES					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Pré-teste	4	0 (0%)	3 (75%)	2 (50%)	3 (75%)	0 (0%)	0 (0%)
Pós-teste	4	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	4 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

<sup>9</sup> De acordo com Ferracini *et al* (2006), o vocabulário expressivo corresponde ao léxico que a criança é capaz de emitir, ou seja, diz respeito ao que a criança consegue expressar em termos de fala. Já o vocabulário receptivo se refere às palavras que a criança é capaz de compreender.



Em uma análise comparativa entre os testes realizados, verificamos que os participantes P2, P3 e P4 apresentaram, no pré-teste, uma sensibilidade à sílaba em relação à identificação da sílaba inicial, enquanto P1, P5 e P6 se encontravam em uma fase de inconsciência, ou seja, não estabeleciam nenhuma relação de semelhança entre os sons iniciais das palavras. Após a realização do programa de ensino, evolutivamente, todos apresentaram uma sensibilidade a esse tipo de conhecimento linguístico. Esse resultado corrobora as ideias de Soares (2017), que advoga a relevância de que sejam desenvolvidas atividades linguísticas de forma sistemática para que a criança avance nessa percepção dos sons da palavra de modo intencional. Partindo desse resultado, tal pressuposto também se aplica a crianças autistas pré-escolares.

**Quadro 4** – Número de acertos dos participantes em tarefas de identificação de rimas

TESTES	N. DE ACERTOS DO TESTE	PARTICIPANTES					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Pré-teste	4	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Pós-teste	4	0 (0%)	2 (50%)	3 (75%)	3 (75%)	1 (25%)	3 (75%)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como se pode ver no Quadro 4, nenhum participante conseguiu pontuar no pré-teste de identificação de rimas, ou seja, todos apresentaram um nível de inconsciência quanto a essa propriedade linguística. O pós-teste mostra que três participantes obtiveram uma importante evolução, com 75% de acertos. Um atingiu 50% e outro apenas 25% das respostas certas. Somente um permaneceu sem pontuar nesse item. Dado esse resultado, consideramos que após o programa de ensino, cinco participantes passaram a apresentar uma sensibilidade a rimas, enquanto apenas um não sinalizou avanço nessa tarefa.

Cardoso-Martins e Duarte (1993) postula que crianças pré-escolares não apresentam dificuldade para identificar rimas. Em contraste, mas sem pretender fazer generalizações apressadas, é possível inferir, com base nos resultados aqui obtidos, que a tarefa de identificar rimas parece ser mais complexa que outras investigadas no presente estudo para crianças autistas pré-escolares, por isso requer um ensino explícito para que elas possam desenvolver esse tipo de habilidade linguística.

Respondendo resumidamente à questão foco deste trabalho, consideramos que o processo inicial de desenvolvimento da consciência silábica em crianças autistas pré-



escolares se dá de forma gradual, partindo de habilidades mais simples, que não requerem uma instrução formal, até outras que necessitam de ensino explícito. Isso posto, a partir das tarefas averiguadas neste estudo, essa ordem gradativa de complexidade manifesta-se da seguinte forma: síntese silábica<identificação da sílaba inicial<segmentação silábica<identificação de rimas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos nesta pesquisa mostraram que os participantes apresentaram uma importante evolução quanto à capacidade de percepção das sílabas de estrutura consoante-vogal (CV), quando incentivados de forma sistematizada a essa descoberta. No início da pesquisa, eles se encontravam em um nível de inconsciência, que corresponde à ausência de conhecimento e, ao final, demonstraram uma sensibilidade, um dar-se conta dessa propriedade fonológica, sem ainda conseguir explicar o porquê nem localizar, de modo intencional, esse segmento fonológico na palavra. Para além disso, os resultados apontam que:

- a) Não houve diferença significativa no desenvolvimento da consciência silábica entre os participantes em idades de 4 anos e 5 anos;
- b) Também não foram percebidas diferenças relevantes em relação ao desenvolvimento de pré-escolares autistas verbais e não verbais. Isso pode significar que, mesmo sendo não verbal, a criança com TEA é capaz de desenvolver seus conhecimentos linguísticos de forma semelhante à criança verbal, desde que os instrumentos didáticos (tarefas, jogos e brincadeiras) sejam adaptados à identificação das respostas;
- c) Parece haver uma ordem gradativa no desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos com TEA, que parte das tarefas mais simples às mais complexas, como nas demais crianças neurotípicas;
- d) As tarefas de identificação de rimas parecem ser mais complexas para crianças autistas que para crianças neurotípicas, uma vez que foi necessária uma mediação linguística para que essa sensibilidade fosse desenvolvida. Esse achado se diferencia daqueles postulados por Cardoso-Martins (1993; 2007), já mostrados neste estudo, os quais evidenciam que em crianças de 5 anos essa habilidade mostrou-se mais desenvolvida;
- e) A mediação linguística é fundamental para o desenvolvimento da consciência silábica de crianças com TEA.



Ademais, durante a realização do programa de ensino, “demos conta” de que:

- a) Não desistir da resposta da criança autista, respeitando, é claro, sua singularidade, pode fazer uma grande diferença no desenvolvimento de sua aprendizagem;
- b) as atividades linguísticas são mais compreendidas por crianças autistas quando realizadas a partir de materiais concretos, tais como: figuras e brinquedos adaptados à função pedagógica.

Por tudo isso, consideramos que um programa de ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, realizado de forma sistematizada na pré-escola, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças autistas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constituição.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm). Acesso em 04/ago/2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Edição atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal. 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1e\\_d.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf). Acesso em 07/jan/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21/ago/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/politica.pdf>. Acesso em 21/ago/2021.

BRASIL. Agência Câmara Notícias. Educação, cultura e esportes. **Projeto dá prioridade para matrículas de crianças com deficiência em escolas públicas**. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/844913-projeto-da-prioridade-para-matriculas-de-criancas-com-deficiencia-em-escolas-publicas> acesso em 06/out/22.

CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica é fundamental para a alfabetização? **Letra A**: jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, n. 9, mar-abr/ 2007. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2007\\_JLA09.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2007_JLA09.pdf). Acesso em 20/nov./2022.



CARDOSO-MARTINS, C.A.; DUARTE, G.A. Significado e propriedades fonológicas da fala em pré-escolares: alguns resultados discrepantes. **Educação em Revista**. N.18/19. Belo Horizonte. Dez.1993. disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981993000200007](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981993000200007). Acesso em: 20/mar./2023.

CARVALHO, W. J. de A. **Consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena**. Estudos (UFBA), v.44, p. 117 – 151, 2011.

FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

GERHARDT, Tatiana.; SILVEIRA, Denise. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOOJEN, Sônia. (Coord.). **CONFIAS**: Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial. 4ª edição, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

ORRÚ, Sílvia. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3ª edição. Cap. 2, p. 43-49. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

POERSCH, J. M. Implicações da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem da linguagem. **Revista da faculdade de letras**. Universidade do Porto,1998. p. 513-516. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8480.pdf>. Acesso em 12/abr/2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª edição. São Paulo. Contexto, 2017.

**Artigo recebido em:** 25 de março de 2023

**Aceito para publicação em:** 16 de julho de 2023

**Manuscript received on:** March 25, 2023

**Accepted for publication on:** July 16, 2023

