

PUCRS

FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

NORMA SUELY CAMPOS RAMOS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA:
O PAPEL DO CONHECIMENTO (META)LINGUÍSTICO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DO
CICLO DA INFÂNCIA

Porto Alegre
2012

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

NORMA SUELY CAMPOS RAMOS

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA:
O PAPEL DO CONHECIMENTO (META)LINGUÍSTICO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR DO CICLO DA INFÂNCIA**

Tese apresentada como requisito para obtenção
do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Área de concentração: Linguística

Orientadora: Dra Lilian Cristine Scherer

Porto Alegre

2012

Ficha Catalográfica

R175c Ramos, Norma Suely Campos

Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita : O papel do conhecimento (meta)linguística do professor alfabetizador do ciclo da infância / Norma Suely Campos Ramos. – 2012.

158.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Lílian Cristine Scherer.

1. Consciência fonológica. 2. Princípio alfabético. 3. Alfabetização. 4. Formação de professores. 5. Fundamentação linguística. I. Scherer, Lílian Cristine. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

NORMA SUELY CAMPOS RAMOS

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA:
O PAPEL DO CONHECIMENTO (META)LINGUÍSTICO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR DO CICLO DA INFÂNCIA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dra Lilian Cristine Scherer - PUCRS

Prof^ª Dra Ana Ruth Moresco Miranda - UFPel

Prof^ª Dra Cátia de Azevedo Fronza - Unisinos

Prof^ª Dra Maria Conceição Pillon Christofoli - PUCRS

Prof^ª Dra Leci Borges Barbisan - PUCRS

Porto Alegre

2012

Aos meus pais Benedito Ramos e Carmelita
que dispensaram a mim o que têm de
melhor, em um cotidiano simples, mas
sempre muito nobre.

AGRADECIMENTOS

A minha família, minha fonte de amor, carinho e apoio. Amorosamente Aos sobrinhos João Pedro, Ana Beatriz e Heitor Venitius.

À Professora Dr^a Lilian Cristine Scherer, pela orientação segura e compreensiva, pela acolhida afetuosa e pela credibilidade a mim dispensada.

À Professora Dr^a Regina Ritter Lamprecht, pela amizade, apoio e cuidado – sempre carinhosamente presente.

À Professora Dr^a Leci Borges Barbisan, pelo carinho, pela amizade e pela atenção. “Tinha um anjo logo em seguida à pedra no meio do meu caminho.”

À Claudiene, pelo apoio incondicional e pela presença constante, tradução de imenso afeto.

Aos muitos amigos especiais, de lá para cá e daqui para lá, Jaqueline Torres, Janaína Aragão e Luciano Figueiredo, Adriana Quinelo, Alessandra da Silva Bez, Aline Vanin, Carina Fragoso, Carla de Aquino, Cristina Rorig, Joseline Both, Joice Bieger, Paula Ortmann, Patrícia Valente, Ronei Guaresi, , Susiele Marchry.

Às cealetes queridas, companheiras de todas as horas, Aline Lorandi, Ângela Inês Klein. Bárbara de Lavra Pinto, Carla de Aquino. Gabriele Donicht, Gracielle Nazati, Liliana Santos-Madril, Marivone Vacari, Rosemari Lorenz Martins, Tarsila Rubin Battistella, Vanessa Santos Elias

Às amigas Ailma Nascimento, Alessandra Sousa, Joselita Izabel, Silvana Ribeiro pela força, pela presença, pela confiança e pelo carinho em horas confusas.

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa. Com gratidão aos Professores e às crianças que participaram da pesquisa.

À Secretaria de Educação de União, pela confiança e pela permissão para o desenvolvimento da pesquisa, em especial à Prof^a Dolores Viana e à Prof^a Antonia Pereira Lima Barros.

À Coordenação, aos professores e aos funcionários do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUC / RS, pela presteza de tratamento e pela possibilidade de crescimento acadêmico.

Aos colegas do Curso de Letras/ Português e do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, do Campus Poeta Torquato Neto, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pela amizade e parceria.

À Administração Superior da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, com especial agradecimento à

À FAPEPI, pelo incentivo a pesquisa durante os quatro anos de formação.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem número, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes, segue-o.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Esse trabalho trata da importância da consciência fonológica, associada à explicitação do princípio alfabético, no fazer do professor do 1º ano do Ensino Fundamental em escola da rede pública de município piauiense, no processo de alfabetização de crianças. A pesquisa constituiu-se em dois eixos: (1) estudos linguísticos que fundamentam o processo de alfabetização e (2) análise do processo de aquisição da escrita de alunos alfabetizando. A coleta deu-se em quatro turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de União-PI, ou seja, quatro turmas pertencentes ao Ciclo da Infância. Em duas dessas turmas o processo de alfabetização foi desenvolvido com a inserção no cotidiano didático pedagógico de atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético (Grupo Experimental: alunos orientados pelos professores que participaram dos estudos de fundamentação linguística) e nas duas outras turmas essas atividades não fizeram parte do cotidiano da alfabetização (Grupo Controle: alunos orientados por professores que não participaram do grupo de estudos linguísticos). Todas as crianças da pesquisa (Grupo Experimental e Controle) foram avaliadas quanto à evolução da escrita (ditado de quatro palavras e uma frase) e ao desenvolvimento da consciência fonológica (CONFIAS [MOOJEN et al., 2003]), em três momentos ao longo do ano letivo, nos meses de abril, julho e dezembro. Além disso, a pesquisadora também acompanhou as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Constatou-se que na avaliação do mês de julho cerca de 33% das crianças do Grupo Experimental já estavam no Nível 5 do processo de aprendizagem da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), enquanto o Grupo Controle na avaliação de dezembro não atingiu esse percentual. Da mesma forma, o Grupo Experimental atingiu melhores resultados na avaliação da consciência fonológica, com crescimento verificado a cada aplicação do CONFIAS. Parece possível inferir que utilizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético em crianças no Ciclo da Infância pode acarretar um melhor desempenho na aprendizagem da língua escrita. Ressalta-se, assim, a importância da fundamentação linguística do professor alfabetizador quanto ao papel da consciência metalingüística, em especial da metafonologia associadas à explicitação do princípio alfabético de seus alunos no processo de aquisição da escrita.

Palavras chave: Consciência fonológica. Princípio alfabético. Alfabetização. Formação de Professores. Fundamentação linguística.

ABSTRACT

This work deals with the importance of phonological awareness associated to the explicitness of the alphabetical principle in the process of written language learning. The research has two points: the work with linguistic studies focused on literacy and phonological awareness with a group of voluntary teachers and the analysis of the writing process with students. Data was collected in four classes of 1st year in a city Elementary School in União-PI, this is, four classes which belong to 'Ciclo da Infância'. In two of them the literacy process was developed with the insertion of activities on phonological awareness and the explanation of the alphabetical principle in their pedagogical routine (Experimental Group – students oriented by the teachers who took part in the studies about basic linguistics). All the kids in the research (Experimental and Control groups) were evaluated on their progress in writing (four words and one sentence dictation) and on the development of phonological awareness (CONFIAS, Moojen et al., 2003) at three points throughout the school year: April, July and December. Moreover, the researcher monitored the activities developed by the teachers in class. It was verified that 33% of the kids in the Experimental Group were in level 5 of the writing learning process in July, according to Ferreiro and Teberosky (1999), whereas the Control Group did not reach this percentage even in December. Similarly, the Experimental Group reached better results in the phonological awareness evaluation, showing progress in each round of the test. It is possible to conclude that the use of activities to develop phonological awareness with the kids in 'Ciclo da Infância', associated to the account for the alphabetical principle, can result in a better performance in written language learning. Thus, we highlight the importance of the linguistic background of the teacher concerning the role of metalinguistic awareness of their students in the process of written language learning.

Keywords: Phonological awareness. Alphabetical principle. Literacy. Teacher training. Linguistic foundation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Produção de palavras com a mesma sílaba inicial e final	29
Figura 1: Descrição dos constituintes silábicos	30
Figura 2: Descrição dos constituintes silábicos: uma sílaba constituída apenas pelo Núcleo .	31
Quadro 2: Exemplos de rimas e aliterações	31
Figura 3: Exemplificação de rimas	32
Figura 4: Escrita pré-silábica (Nível 2)	53
Figura 5: Escrita silábica (Nível 3)	55
Figura 6: Escrita silábico-alfabética (Nível 4)	56
Figura 7: Escrita alfabética (Nível 5)	57
Quadro 3: Adaptação do quadro da Resolução CNE/CEB n ° 3/2005	62
Quadro 4: Participantes da pesquisa: grupo controle e grupo experimental	76
Quadro 5: Palavras e frases ditadas para as produções escritas	77
Figura 8: Escrita Nível 1 – [E.C. ♂.6] – Abril/2012	86
Quadro 6: Estágios no processo da Psicogêneses da Língua Escrita	87
Quadro 7: Escrita Nível 3 – [E.D. ♀.7] – Julho/2012	88
Quadro 8: Escrita Nível 4 – [E.D. ♂.10] – Julho/2012	88
Quadro 9: Escrita Nível 5 – [E.D. ♂.12] – Julho/2012	89
Gráfico 1: Evolução da aprendizagem da escrita no GE: abril, julho e dezembro	90
Quadro 10: Trajetórias de aprendizagem da escrita do GE considerando-se os três momentos de coleta: abril, julho e dezembro	91
Quadro 11: Desempenho em escrita de meninos e meninas do GE nos três momentos de coleta: abril julho e dezembro	94
Quadro 12: Comparativo da evolução das escritas de meninos e meninas do GE	94
Quadro 13: Trajetórias da evolução da escrita dos meninos no GE	95
Quadro 14: Trajetórias da evolução da escrita das meninas no GE	96
Gráfico 2: Evolução da aprendizagem da Escrita no GC na comparação entre os três momentos de coleta	98
Figura 9: Escrita Nível 2 do [C.A. ♀.1] – Julho/2012	99
Quadro 15: Trajetórias de Escrita do Grupo Controle (GC)	100
Quadro 16: Comparação de crianças alfabéticas X crianças não alfabéticas no GE e no GC, dezembro/2012	102
Quadro 17: Desempenho em escrita de meninas e meninos do GC nos três momentos de coleta: abril, julho e dezembro	103
Quadro 18: Comparativo da evolução das escritas de meninos e meninas do GC	104
Quadro 19: Trajetórias de Escrita dos Meninos no GC	104
Quadro 20: Trajetórias de Escrita das Meninas no GC	105
Gráfico 3: Aprendizagem da escrita das crianças com experiência de letramento em família	109
Gráfico 4: Aprendizagem da escrita das crianças sem experiência de letramento em família	110
Gráfico 5: Evolução da Consciência Fonológica do GE	119
Gráfico 6: Evolução da consciência fonológica do GC	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Desenvolvimento da consciência fonológica no GE	118
Tabela 2: Correlações da pontuação em consciência fonológica do GE	120
Tabela 3: Comparativo das pontuações no CONFIAS, de acordo com as trajetórias construídas no Grupo Experimental	122
Tabela 4: Pontuação das crianças no CONFIAS por níveis no processo de evolução da escrita	124
Tabela 5: Desenvolvimento da consciência fonológica do GC	125
Tabela 6: Correlações da pontuação em consciência fonológica do GC	127
Tabela 7: Comparativo das pontuações no CONFIAS, de acordo com as trajetórias construídas pelo Grupo Controle	129
Tabela 8: Desempenho no CONFIAS de meninos e meninas silábico-alfabéticos	132

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 Consciência Fonológica	24
2.1.1 Níveis da consciência fonológica	27
2.1.1.1 Nível de consciência da sílaba	28
2.1.1.2 Nível de consciência das unidades intrassilábicas	30
2.1.1.3 Nível de consciência do fonema	35
2.1.2 Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita	37
2.1.2.1 Consciência fonológica como causa da aprendizagem a língua escrita	37
2.1.2.2 Consciência fonológica como consequência da aprendizagem da língua escrita	38
2.1.2.3 Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: influência recíproca	39
2.2 Língua Escrita	44
2.2.1 O sistema de escrita alfabético	45
2.2.2 O sistema alfabético do português	47
2.2.2.1 Organização dos princípios do sistema alfabético, segundo Lemle (1993)	48
2.2.2.2 Organização dos princípios do sistema alfabético, segundo Scliar-Cabral (2003)	49
2.2.3 A Psicogênese da Língua Escrita	51
2.2.4 A explicitação do princípio alfabético associada ao desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da língua escrita	59
2.3 Alfabetização no Ciclo da Infância	61
2.3.1 O Ensino Fundamental de nove anos	61
2.3.2 O Ciclo da Infância ou Ciclo de Alfabetização	63
2.3.3 Alfabetização no Brasil	64
2.3.4 Alfabetização e Letramento	66
2.3.5 A especificidade do processo de alfabetização	69
3. MÉTODO	73
3.1 Caracterização da Pesquisa	73

3.2 Corpus	73
3.3. Participantes	74
3.3.1 Grupo Experimental (GE)	74
3.3.2 Grupo Controle (GC)	75
3.4 Instrumentos e procedimentos	77
3.4.1 Coleta de dados sobre a evolução da escrita	77
3.4.2 Amostra de dados sobre o desenvolvimento da consciência fonológica	78
3.4.3 Coleta de dados sobre letramento	79
3.4.4 Observação da atuação dos professores em aula	80
3.4.5 Treinamento dos professores do Grupo Experimental	80
3.4.6 Acompanhamento e coleta de dados dos Grupos Experimental e Controle	82
3.5 Análise dos dados	83
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
4.1 Apresentação e Discussão dos Dados de Escrita	85
4.1.1 A evolução da escrita no Grupo Experimental (GE)	86
4.1.1.1 Comparação entre a escrita de meninos e meninas no Grupo Experimental	93
4.1.2 A evolução da escrita no Grupo Controle (GC)	97
4.1.2.1 Comparação entre a escrita de meninos e meninas no Grupo Controle	103
4.1.3 Práticas de letramento vivenciadas pelas crianças do GE e do GC	106
4.1.4 Atuação dos professores alfabetizadores	112
4.1.4.1 Atuação dos professores do Grupo Experimental	112
4.1.4.2 Atuação dos professores do Grupo controle	115
4.2. Apresentação e Discussão dos Dados de Consciência Fonológica	117
4.2.1 O desenvolvimento da consciência fonológica no Grupo Experimental	117
4.2.1.1 A consciência fonológica nas trajetórias de aprendizagem da escrita no GE	122
4.2.2 O desenvolvimento da consciência fonológica no Grupo Controle	125
4.2.2.1 A consciência fonológica nas trajetórias de aprendizagem da escrita no GC	128
4.2.3 O desempenho de meninos e meninas no teste de consciência fonológica do GE e do GC	130

4.3 Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita	134
--	------------

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
-------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	142
--------------------------	------------

ANEXOS

ANEXO1 – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (professores)	151
---	-----

ANEXO 2 – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (pais ou responsáveis pelas crianças)	152
--	-----

ANEXO 3 – Rock das Caveiras, de Bia Bedran	153
--	-----

ANEXO 4 – Gravuras para acompanhamento da brincadeira cantada ‘Rock das Caveiras’	154
---	-----

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Ficha de Observação da atuação dos professores	156
---	-----

APÊNDICE 2 – Entrevista Semiestruturada	158
---	-----

1 INTRODUÇÃO

*- Tia, eu 'num' sei fazer (= escrever) 'brigadeiro', eu só sei comer no aniversário. (risos)
(João, 6 anos, Turma C. Abril/2011)*

A aquisição da linguagem oral se dá de forma natural, sendo resultado da condição de herança biológica, que diz respeito a uma característica universal da humanidade, aliada aos fatores sociais, pois é na interação com o adulto que a criança desenvolve sua linguagem. A comunicação linguística oral flui com rapidez e facilidade, de modo automático e espontâneo, e o falante não precisa deter-se com tanta exigência de atenção sobre a mensagem.

Já a linguagem escrita exige uma aprendizagem¹. Exige uma aquisição sistematizada, bem como alguma instrução. Especialmente na aprendizagem da escrita, é necessário que o falante centre uma maior atenção na expressão da mensagem, pois tanto necessita perceber como o código escrito representa o código oral quanto saber fazer essa transposição.

Assim sendo, a aprendizagem da escrita não é uma condição de herança biológica, mas sim cultural.

... a escrita é um produto da cultura que só se transmite pelo ensino, ou seja, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim. Em outros termos, enquanto a linguagem oral tem raízes filogenéticas, a escrita depende de variáveis ontogenéticas (ZORZI, 2003, p.11).

É por isso que no processo de aprendizagem da escrita o sujeito necessita dispensar maior esforço de atenção. O estabelecimento da correspondência entre fala e escrita exige concentração na expressão mais do que no conteúdo verbal, e para isso inevitavelmente é necessário que a língua seja objeto de pensamento. Assim sendo, o ser humano é capaz de refletir sobre o código linguístico tomando-o como objeto de análise. Ele pode, por exemplo, concentrar-se na forma como os morfemas se organizam e compõem os sintagmas ou em como as palavras são constituídas pela cadeia de sons e assim por diante.

Tomar a língua como objeto de análise e reflexão implica o direcionamento da atenção para a organização estrutural do código linguístico, o que sabemos ser de grande

¹ Salientamos que neste trabalho os termos 'aprendizagem' e 'aquisição' serão usados indistintamente, não sendo estabelecida aqui diferença de concepções como destacam alguns autores.

importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, assim também como para o entendimento do que se lê e ouve. A reflexão acerca da expressão linguística é um importante instrumento para a comunicação eficiente, porque permite criar e compreender jogos de linguagem que remetem a sutilezas de significados, a segundas intenções, a ironias e a tantas outras ideias que se tornam compreensíveis através de alguns aspectos linguísticos formais, que geralmente são discretos, mas que são bastante significativos, explica Alves (2009). Direcionar a atenção para o código linguístico envolve o uso de processos metalinguísticos, o que exige maior nível de atenção do que o utilizado quando se está conversando informal e despreocupadamente, casos em que pouco ou quase nenhum conhecimento explícito a respeito da linguagem se faz necessário.

Desde muito cedo, ainda crianças, os falantes usam a linguagem para fins comunicativos, fazendo análise e estruturando suas produções, o que indica que eles já sabem muito a respeito dos vários aspectos linguísticos, como os fonológicos, os morfológicos e os sintáticos. No entanto, quando são solicitadas a explicarem esses conhecimentos, as crianças demonstram ainda não estarem aptas, porque, para o conhecimento linguístico ser explicado, a língua deve ser percebida como objeto do pensamento, ou seja, deve haver a manipulação intencional da língua, conforme detalha Mota (2009a).

Segundo Sternberg (2008), identificamos no desenvolvimento cognitivo do indivíduo uma trajetória gradativa que vai do conhecimento primário, chamado de processo cognitivo, à capacidade de refletir e considerar cuidadosamente os próprios processos de pensamento - capacidade identificada como processo metacognitivo. O autor explica que o campo da metacognição é mais restrito que o da cognição, pois é limitado ao processo de “reflexão” e não se estende à totalidade dos processos cognitivos atuantes no processamento de informações, como também explica Cielo (1996).

Mais ou menos por volta dos dois anos de idade, a criança já dá sinais de interesse pela fala em si, repetindo, imitando, introduzindo variações na fala e demonstrando estranheza quando percebe expressões não usuais. Esses seriam exemplos de primeiras manifestações de metacognição² – manifestações ainda rudimentares, sob a forma de metalinguagem.

O aparecimento da capacidade metalinguística deve ser diferenciado da simples possibilidade de linguagem. Hakes (1982) esclarece que os comportamentos linguísticos são

² Segundo Sternberg (2008), os processos cognitivos se diferenciam dos processos metacognitivos porque os primeiros referem-se aos processos de conhecimento (ex: quando o sujeito conhece algo, explica um fato, ou memoriza um texto), já os processos metacognitivos referem-se a processos de controle consciente dos primeiros (ex: quando o sujeito reorganiza suas ideias para melhor alcançar seu objetivo, para melhor conhecer algo, ou quando questiona, a partir das dificuldades encontradas, sua própria capacidade de explicação, de memorização).

aqueles de caráter espontâneo, automático, que não exigem tanta atenção do falante e que, comumente, são executados com rapidez e facilidade. É o que percebemos no surgimento do comportamento linguístico, ou seja, no surgimento da fala das crianças, que em situações cotidianas surge como um fenômeno natural e espontâneo. Por outro lado, os comportamentos metacognitivos são deliberados, controlados, intencionais e exigem atenção do indivíduo.

Cada um desses comportamentos – linguístico e metalinguístico – possui características bem definidas. Hakes (1982) argumenta que a diferença entre eles não é claramente rígida nem nítida. O autor explica que, quando a compreensão e a produção não acontecem com sucesso, entram em ação processos controlados com nuances de processos metalinguísticos. Dessa forma, o indivíduo ultrapassa os níveis elementares da produção e da compreensão para lançar mão espontaneamente de seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua a fim de que os processos sejam efetivados.

Gombert (1992) e Bialystok (1993) concordam que, para ser aceita como metalinguística, uma habilidade precisa tanto envolver reflexão consciente sobre a linguagem pelo indivíduo, como este deve focalizar explicitamente sua atenção e manipular a linguagem de forma intencional. A criança tão logo começa a mostrar-se capaz de fazer distinções entre significados e formas ou estruturas da língua não necessariamente age de modo consciente e controlado, apesar da presença de alguma intencionalidade. Gombert (1992) chamou de comportamento epilinguístico esse comportamento com um grau inicial de conhecimento metalinguístico e definiu como habilidade metalinguística propriamente dita a reflexão explícita sobre a linguagem.

Para Gombert (2003), o que diferencia esses dois comportamentos – as habilidades epilinguísticas e as habilidades metalinguísticas propriamente ditas – não se resume apenas na diferença de grau; trata-se na verdade de uma diferença qualitativa nas atividades cognitivas. As habilidades epilinguísticas se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, enquanto que as habilidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, e tem sido verificado que se desenvolvem mais aceleradamente no ambiente escolar. Por isso, ainda cedo as crianças são capazes de usar a gramática da sua língua de modo espontâneo, mesmo sem explicitar conscientemente seus conhecimentos, como, por exemplo, no uso de regras básicas para a formação do plural ou para a formação do passado dos verbos regulares.

Quando a criança, de modo controlado e deliberado, é capaz de refletir sobre e de manipular os aspectos do código linguístico, o que lhe permite descobertas sobre a estrutura e as suas relações com o funcionamento e com o uso da língua, a língua torna-se alvo de

reflexões desse sujeito. É dessa forma que a criança tem possibilidade de exercitar habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diversos aspectos, o que caracteriza a consciência metalinguística. Segundo Cielo (2001), essa é uma habilidade que permite tratar a língua como objeto de observação e análise, focalizar a atenção em suas formas e concentrar-se na expressão, distanciando-a do conteúdo linguístico.

Percebemos que linguistas e psicolinguistas concebem a metalinguagem de forma diferenciada. Mota (2009b) diz que, para os linguistas, em geral, o termo metalinguagem refere-se às atividades que envolvem análise e descrição da língua. No entanto, Gombert (1992) coloca que, na perspectiva da psicolinguística, a atividade metalinguística deve ser encarada como a habilidade de se refletir não somente sobre os aspectos formais da língua, mas também sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos em todo o processamento. Entendemos então que a metalinguagem tem o objetivo de analisar o comportamento do falante de esclarecer os processos cognitivos e de reflexão ou monitoramento da linguagem.

Para Gombert (1992), a consciência metalinguística ocorre explicitamente nos seus diversos níveis de consciência, ou seja, nos níveis fonológico, sintático, lexical, semântico, textual e pragmático. Já Clark (1980) prefere explicitar que os níveis de consciência metalinguística vão do monitoramento que o indivíduo faz nos seus enunciados, como de corrigir espontaneamente a pronúncia, praticar sons, palavras, sentenças e ajustar a fala às características do ouvinte, até a capacidade do falante de refletir sobre a produção de um enunciado, ou seja, de identificar sons, sílabas, palavras, orações; de construir definições e trocadilhos, além de explicar a possibilidade de uso de determinadas sentenças e de como elas devem ser interpretadas.

Cielo (1996) explica que as manifestações metalinguísticas podem ser agrupadas em quatro grandes categorias: as duas primeiras seriam as de consciência fonológica e as de consciência semântica, que estão relacionadas às habilidades de reflexão e manipulação das subunidades da linguagem oral (fonemas, sílabas, palavras). Em seguida, viriam as de consciência sintática, vinculadas às habilidades de realização de operações mentais sobre as representações das estruturas intra sentenciais para grupos de palavras. E, por fim, as de consciência pragmática, que dizem respeito às habilidades para operações mentais sobre as relações entre sentenças e contexto, através da aplicação de regras pragmáticas e inferenciais.

Golbert (1988) esclarece mais detalhadamente que entende serem várias as habilidades envolvidas na consciência metalinguística, como a habilidade para segmentar fonemas e sílabas e construir rimas (consciência da fonologia); a de reconhecer a relação

arbitrária existente entre signo e referente, segmentar palavras e reconhecer ambiguidades no léxico (consciência da palavra); a habilidade de reconhecer palavras que aparecem em uma determinada ordem e analisar se as orações são aceitas na língua ou não (consciência da sintaxe); habilidade de reconhecer se as sentenças são sinônimas ou ilógicas ou ambíguas, etc. (consciência semântica) e ainda habilidades de identificar falhas na comunicação e julgar mensagens como adequadas ou não (consciência pragmática). Ou seja, para ele a consciência metalinguística é uma habilidade multidimensional, que se desenvolve tanto espontaneamente como também por instrução, envolvendo, conforme diz Zanini (1986), vários aspectos linguísticos.

Também Yavas (1988) diz que as pesquisas sobre consciência metalinguística revelam que as habilidades envolvidas não formam um conjunto uniforme nem homogêneo. Por exemplo, alguns comportamentos são identificados mais precocemente, como aqueles indicativos de reflexão sobre o plano fonológico da linguagem, enquanto outros parecem ter um desenvolvimento bem mais tardio, como determinados julgamentos sobre a gramaticalidade dos enunciados, a compreensão de metáforas, a detecção de ambiguidades semânticas, etc. É partindo disso Cielo (2001) explica que a consciência linguística não surge no cérebro infantil de uma forma repentina, mas sim do desenvolvimento e do amadurecimento biológico em trocas constantes com o meio e com o contexto, o que garante inserção da criança em um permanente processo de aquisição de conhecimentos de complexidade crescente. Sabemos que, dentre os fatores considerados cruciais no processo de aquisição da linguagem tanto em relação ao desenvolvimento da linguagem oral como da linguagem escrita, está a promoção da consciência linguística, como também explica Adams (1994).

Concebendo a metalinguagem como inserida nas habilidades metacognitivas e envolvendo diversas competências, como a reflexão sobre a estrutura fonológica da língua; a compreensão da natureza da palavra como unidade; a reflexão sobre a estrutura sintática da língua; o entendimento dos usos sociais da linguagem e outras capacidades, Bialystok (1993) destaca que atualmente outras habilidades metalinguísticas estão sendo pesquisadas como a consciência morfológica e a consciência textual. E, entre todas as habilidades metalinguísticas, quatro delas parecem estar mais associadas à aquisição da língua escrita: a consciência fonológica, a morfológica, a sintática e a metatextual.

De acordo com Mota (2009b), a década de 1980 foi marcada por intensos debates entre os pesquisadores sobre questões básicas a respeito do desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, em que estavam em pauta discussões sobre a idade de aquisição, a relação

entre esta habilidade e alfabetização e as implicações pedagógicas dos resultados de pesquisa. Segundo a autora, atualmente há uma tendência de consenso entre estudiosos da área sobre o fato de o desenvolvimento metalinguístico estar intrinsecamente relacionado com a alfabetização. Concordando com essa posição, Gombert (2003) diz que algum grau de reflexão sobre a linguagem é exigido para que a criança possa se alfabetizar, sendo a habilidade metalinguística decorrente das aprendizagens explícitas. Assim, Mota (2009c) esclarece que essa tendência consensual leva a implicações educacionais das pesquisas, considerando que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas pode melhorar o desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Entendemos que essa ideia pode nos levar a corroborar com estudos que explicam a importância da consciência metalinguística para a alfabetização, além de também poder reforçar a necessidade de conhecimentos linguísticos, e especificamente, conhecimentos acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem na formação do professor. O professor alfabetizador deve ter conhecimentos claros sobre a língua que a criança já desenvolveu ao entrar para a escola, uma vez que para aprender o código escrito ela precisa ser capaz de manipular explicitamente a estrutura da língua falada, sendo capaz de representá-la na escrita, conforme Zanini (1986).

Assim, considerando que a aprendizagem da língua escrita é um dos objetivos básicos a serem alcançados na fase inicial da escolarização e que dessa aquisição depende todo o sucesso da aprendizagem formal escolar nas fases seguintes, investigar o processo de aprender a ler e a escrever envolve tanto questões básicas do domínio do código alfabético, como as relacionadas a outros aspectos, que vão da compreensão das redes sintáticas e semânticas a aspectos relacionados à compreensão do mundo exterior, ao qual a leitura deverá ser relacionada. Além disso, cabe aqui citar que não menos importante é a investigação a respeito da formação do professor alfabetizador, pois é ele o mediador do processo de apropriação dessa aprendizagem e espera-se que esteja fundamentado teoricamente para tal mediação.

Entendemos que averiguar o percurso de acesso à linguagem escrita torna-se necessário na medida em que oportuniza um maior conhecimento das fases que compõem esse processo de ensino-aprendizagem e viabiliza maiores esclarecimentos acerca das dificuldades daqueles que o percorrem.

É dessa forma que este estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem da escrita, no período de alfabetização de crianças no ciclo da infância, com o propósito de averiguar o papel das atividades de consciência

fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético na aprendizagem inicial da língua escrita por crianças, alunas do 1º Ano do Ensino Fundamental, da rede de ensino do Município de União – PI.

De acordo com publicação da Fundação CEPRO (Diagnóstico dos Municípios/2008), o referido município tem 25,6% de sua população sem instrução ou com menos de 1 ano de escolaridade e apenas 8,4% de seus habitantes têm de 8 a 10 anos de escolaridade. A renda per capita ali é de R\$ 2.616,00. Existem no município 96 escolas e, atualmente, funcionam 60 turmas de alfabetização de crianças³, sendo a grande maioria na zona rural e em sistema de multisseriação. A rede municipal conta com aproximadamente 50 professores alfabetizadores, a maioria com formação superior concluída ou em andamento, e comumente no curso de Pedagogia.

Recentemente o município aderiu ao “Programa Primeiro Aprender”, um programa em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Através desse programa, foram avaliadas, no 2º semestre de 2009, 536 crianças, alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental, nas dimensões de leitura, produção e compreensão de textos, adequados ao ano de escolarização e à idade. Ainda em fase de finalização dos resultados, para socialização com as escolas e planejamento de estratégias para melhoria da realidade, tivemos acesso aos dados preocupantes: das 536 crianças avaliadas no 3º Ano do Ensino Fundamental, 105 não conseguiram acertar nem uma das 21 questões propostas, o que significa que mais de 19% não conseguiram ao menos diferenciar letras de outros símbolos. E 156 crianças não conseguiram estabelecer relação entre fonema e grafema na leitura de palavras, o que representa mais de 29% do total das crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental daquele Município.

Esse contexto municipal está inserido na realidade piauiense em que dados apontam o Piauí como o Estado que ocupa a terceira posição em relação ao índice de analfabetismo infantil em todo o Brasil. De acordo com o IBGE/ 2007, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2007, 27% das crianças piauienses de oito e nove anos de idade são analfabetas, enquanto o índice médio de todo o país é de 11,5%. As situações mais preocupantes em todo o território brasileiro, segundo a Pnad, são as do Maranhão (38%), Alagoas (29%) e Piauí (27%). O IBGE chegou a esse índice através de questionários respondidos pelos pais das crianças sobre a habilidade das mesmas em ler e escrever um

³ Dados referentes à projeção para o ano de 2010, informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação do referido município piauiense.

simples bilhete. É dessa conjuntura que justificamos nosso interesse mais amplo de investigar a contribuição da Linguística na aprendizagem inicial da língua escrita das crianças em processo de alfabetização.

Após detalhada leitura de Scherer (2008), a questão tornou-se, para nós, ainda mais instigante. A autora investigou a relação do desenvolvimento da consciência fonológica, associada à explicitação do princípio alfabético, e a evolução da escrita em turmas de alfabetização do município de Guaíba – RS. Verificou sucesso na evolução da escrita e no desempenho em consciência fonológica quando a abordagem metodológica utilizada na alfabetização foi enriquecida, ao longo do ano, com atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético, após a formação linguística adequada dos professores alfabetizadores. Também comprovou a relação entre a aprendizagem da escrita e a consciência fonológica, pois as crianças que avançavam na hipótese de escrita cresciam a pontuação na avaliação da consciência fonológica e vice-versa. Assim, foi possível identificar a relação de influência recíproca entre a consciência fonológica e evolução da escrita. A partir desses resultados, a autora recomenda a importância de incluir na metodologia do professor alfabetizador atividades de consciência fonológica que façam os alunos refletir sobre os segmentos envolvidos na fala, a necessidade do ensino explícito dos princípios do sistema alfabético da escrita e a importância de um contexto de aprendizagem rico em letramento.

Buscamos estudos produzidos na realidade piauiense sobre a contribuição da Linguística no processo de alfabetização, especialmente no que se refere aos conhecimentos metalinguísticos e à metafonologia. Não encontramos registros de investigações significativas sobre a contribuição dos estudos linguísticos aplicados à alfabetização nossa realidade, menos ainda com relação aos aspectos metalinguísticos. Os trabalhos mais significativos figuram na área pedagógica, sem a fundamentação linguística que buscávamos. Daí surgiu nosso interesse em investigar, na realidade piauiense, o processo de alfabetização, sob a ótica linguística.

Antes de iniciarmos a elaboração da proposta dessa pesquisa, fizemos um apanhado das disciplinas dos cursos de formação de alfabetizadores nas principais Instituições de Ensino Superior do Estado – UFPI e UESPI. Ali verificamos que a carga horária dedicada aos estudos linguísticos nos cursos de Pedagogia e Normal Superior é diminuta, pois o foco está basicamente nas questões metodológicas de ensino da Língua e não há direcionamento para reflexões acerca dos aspectos relacionados à sua estrutura e funcionamento. Em nossa averiguação detectamos uma média de 90 horas para discussão sobre a dimensão sócio-histórica da alfabetização e do letramento e 75 horas para uma disciplina de conteúdo e

metodologia da Língua Portuguesa. A bibliografia destacada é sempre centrada em textos com fundamentação pedagógica e não com fundamentação linguística.

Dessa forma elegemos como objetivos deste trabalho:

- Verificar a evolução da escrita em crianças alfabetizadas expostas a duas práticas de ensino: 1) emprego de atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético desenvolvidas por professores treinados (grupo experimental) e 2) emprego de atividades normalmente desenvolvidas por professores não expostos a um treinamento (grupo controle).

- Analisar o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças no processo de alfabetização, expostas a atividades desenvolvidas por professores que receberam ou não uma instrução especial sobre o desenvolvimento da consciência fonológica associada à explicitação do princípio alfabético.

- Observar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a evolução da escrita em crianças no processo de alfabetização: expostas a um planejamento a partir da formação dos professores para o uso de atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético; e sem o planejamento a partir de formação.

- Verificar se o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético facilitam a aprendizagem da língua escrita e se há a existência, ou não, de diferenças na evolução da escrita e no desenvolvimento da consciência fonológica entre os dois grupos pesquisados: grupo experimental e grupo controle.

A fim de perseguir esses objetivos, a tese será desenvolvida em três partes: (1) o capítulo de ‘Fundamentação Teórica’, que apresenta a literatura consultada e aborda consciência fonológica, língua escrita e ciclo da infância; (2) o capítulo sobre ‘Método’, que discorre sobre a metodologia utilizada para esta pesquisa e em que são apresentados a caracterização da pesquisa, os critérios de seleção das crianças e dos professores participantes, os instrumentos de coleta e os métodos de análise; (3) os ‘Resultados e Discussões’ das variáveis estudadas, seguidos das colocações pertinentes aos objetivos que foram observadas no decorrer desta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dando continuidade à aplicação do teste de produção de rima:

- Vitor, agora me diga que outra palavra você conhece que termina como a palavra 'café'?

De imediato, surge a resposta:

- Cuscuz.

(Vitor, 6 anos, Turma B. Julho/2011)

Este estudo está fundamentado em trabalhos realizados por pesquisadores dedicados a investigar a aprendizagem da língua escrita, com destaque para a consciência fonológica, e a alfabetização no Ciclo da Infância.

2.1 Consciência Fonológica

Consciência fonológica ou metafonologia trata da propriedade do ser humano ser capaz de deter-se sobre um objeto, a linguagem, de forma consciente e utilizando uma linguagem para explicá-la (SCLIAR-CABRAL, 1999). É a faculdade humana de pensar a língua como objeto, ou seja, de analisar os sons da fala como propõe Lamprecht (2009). Ou ainda, é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala, estando consciente de que a palavra é constituída de partes que podem ser identificadas, segmentadas e manipuladas, conforme Scherer (2008). Assim sendo, o indivíduo desenvolve consciência da sua língua quando é capaz de desprezar o significado do que é dito e começar a pensar a forma da língua. Em outras palavras, a consciência fonológica ou a metafonologia é uma habilidade que se desenvolve quando o indivíduo, além de utilizar essa língua para se comunicar, começa a pensar sobre ela, sendo capaz de desprezar o conteúdo linguístico.

As crianças adquirem a língua oral logo nos seus primeiros anos de vida, utilizando palavras, sílabas e fonemas, sem demonstrar controle consciente sobre essas unidades linguísticas. Isso porque, em atividade comunicativa espontânea e natural, as crianças, assim como qualquer falante, não têm como preocupação refletir sobre a segmentação do fluxo semicontínuo da fala em seus componentes fonológicos (CIELO, 1996; SIGNORINI, 1998). Entretanto, quando elas desenvolvem a consciência fonológica, tornam-se capazes de, por exemplo, reconhecer palavras que rimam, que são iniciadas ou finalizadas com o mesmo som, e reconhecer, também, que os fonemas podem ser manipulados para criar

novas palavras. Elas têm a capacidade de reconhecer e a habilidade de manipular e refletir sobre as unidades da fala e as suas formas de organização.

Lamprecht (2009) compara a linguagem às janelas de uma casa que têm múltiplas funções (como a entrada de luz e ar; a proteção do frio, do vento, da chuva; a abertura para a visão panorâmica, para a observação do mundo externo, etc.), porém seus moradores poucas vezes param para fixar o olhar, a atenção sobre as janelas propriamente ditas, em seus detalhes, em suas nuances, em sua estrutura. Da mesma forma, os falantes poucas vezes param para observar a linguagem. No entanto, quando em aprendizagem da língua escrita, os sujeitos necessitam prestar atenção nas estruturas e no material sonoro através do qual se comunicam. O falante, no caso, precisa deter sua atenção nos sons em si para pensar sobre a relação som-letra e sobre a representação adequada de um som na escrita.

Com esse entendimento, Liberman et al. (1974), Cunningham (1990) e Morais (1996) explicam que a consciência fonológica é um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar os sons da fala até o nível dos fonemas. Daí, entendemos consciência fonológica como um conjunto de habilidades que se desenvolve quando o indivíduo, além de utilizar a língua para se comunicar, começa a pensar sobre ela, sendo capaz de desprezar o conteúdo linguístico. Esse falante passa então a ter domínio de habilidade que o possibilita deter a atenção na expressão e não apenas no conteúdo verbal e a julgar e manipular a estrutura sonora das palavras conscientemente (COIMBRA, 1997; MENEZES, 1999).

A consciência fonológica é assim concebida como uma sequência de capacidades e habilidades voltada para a compreensão emergente da estrutura segmentar da língua falada. É concebida como um arranjo de capacidades e habilidades heterogêneas centradas em torno do conhecimento do fluxo semicontínuo da língua falada e organizadas conforme o grau de dificuldade.

Haase (1990) descreve formas de habilidades metafonológicas, indicando uma sequência evolutiva em que duas categorias são diferenciadas a partir da competência analítica do sujeito: consciência fonológica holística e consciência fonológica analítica.

A consciência fonológica holística inclui a capacidade de o falante julgar as características suprasegmentais do enunciado. Para Kato e Moreira (1998), essa capacidade de julgar conscientemente as propriedades suprasegmentais do enunciado é necessária e talvez suficiente para o desempenho de tarefas de classificação baseadas em similaridades fonológicas gerais. Como coloca Rueda (1995) seria, por exemplo, a capacidade para realizar juízo sobre uma pronúncia buscando a rima ou a aliteração com relação a outra expressão.

Haase (1990) argumenta que a consciência fonológica holística não depende, necessariamente, do contato com o sistema de escrita alfabético, o que garante o desempenho positivo, nessas tarefas, de poetas não alfabetizados: podemos lembrar o desempenho de tantos repentistas no nordeste brasileiro. Portanto, concebe-se a consciência fonológica holística como uma sensibilidade, ou uma consciência mais global para a percepção das unidades linguísticas em jogo (RUEDA, 1995; KATO; MOREIRA; TARALLO, 1998).

Por outro lado, a consciência fonológica analítica é encarada como a categoria que implica a capacidade de isolar conscientemente as unidades que constituem o enunciado. “O sujeito pode conscientemente isolar e representar diferentes unidades hierarquicamente encaixadas: palavras, morfemas, sílabas, *onset* e rima, segmentos fonéticos e fonêmicos” (KATO; MOREIRA, 1998, p.31). Quanto mais encaixada estiver a unidade do enunciado na hierarquia linguística, maior o esforço analítico para isolá-la. Nesse raciocínio, Haase (1990) afirma que as sílabas são as unidades que exigem menor esforço para sua extração da hierarquia. O esforço exigido pelo desenvolvimento da consciência fonológica vai se intensificando conforme o nível de encaixe da unidade, que determina o grau de dificuldade. Por isso, o pesquisador explica que o esforço analítico exigido pela consciência fonológica vai aumentando a ponto de somente especialistas, foneticistas e fonologistas conseguirem extrair as unidades mais bem encaixadas hierarquicamente. Segundo Haase (1990, p.94), a sequência evolutiva das habilidades metafonológicas segue “(...) um percurso que vai da percepção de rimas (...), de sílabas (...), palavras (...) e, finalmente, fonemas (...)”. A segmentação consciente da fala evolui em percurso gradativo e parece depender em parte de mecanismos evolutivos, mas parece também ser consequência da aprendizagem da leitura e da escrita.

Rueda (1995) coloca que a literatura especializada tem concebido a consciência fonológica como um fenômeno contínuo, estruturado hierarquicamente, e aponta duas possibilidades de entendimento. Em uma possibilidade considera unidade linguística apenas fones e fonemas. Portanto, a consciência fonológica seria a habilidade de manipular explicitamente os elementos fônicos e fonêmicos. E, nessa concepção, a capacidade de operar com a sílaba e com outras unidades, como, por exemplo, as unidades intrassilábicas, ataque e rima, não seriam interpretadas como consciência fonológica, pois a consciência fonológica seria restrita apenas à consciência fonêmica. Em um segundo entendimento, considera-se que existem unidades linguísticas de primeira ordem e unidades linguísticas de segunda ordem. As de primeira ordem são os fones e os fonemas e as de segunda ordem, as sílabas e as unidades intrassilábicas (ataque e rima). Nesse entendimento, consciência fonológica

abarcaria a capacidade de operar com as unidades de primeira ordem (fones e fonemas), mas também com as de segunda ordem (sílabas e unidades intrassilábicas).

Assumimos aqui o entendimento de consciência fonológica como a capacidade que uma pessoa tem de operar com os segmentos da fala tanto de segunda ordem como com os de primeira ordem, como em Ramos (2005). Isso porque a manipulação dos segmentos de primeira ordem (fones e fonemas) depende ou é, direta ou indiretamente, preparada a partir do domínio e da experiência de manipulação das unidades de segunda ordem.

2.1.1 Níveis da Consciência Fonológica

A consciência fonológica não corresponde a apenas uma habilidade ou capacidade de manipulação, ou a um único aspecto a ser reconhecido. Na verdade, a consciência fonológica é caracterizada por uma grande gama de habilidades que, diferentes entre si e envolvendo unidades linguísticas também diferenciadas, são habilidades que se revelam em momentos específicos de maturação da criança (ALVES, 2009). Concebemos a consciência fonológica apresentando-se em diferentes níveis que estão diretamente relacionados com as diferentes maneiras de se dividirem palavras e sílabas em unidades sonoras menores. São três as maneiras de segmentar uma palavra em seus constituintes sonoros que correspondem a três níveis de consciência fonológica: a consciência de sílaba, de unidades intrassilábicas e de fonema (MENEZES, 1999).

Reconhecemos que a consciência fonológica desses níveis é expressa através de tarefas que apresentam diferentes exigências cognitivas. Portanto, do ponto de vista cognitivo, a consciência fonológica se concretiza na execução de tarefas metafonológicas que exigem demanda de diferentes graus de esforço cognitivo. São reconhecidas habilidades de identificação, de contagem e outros tipos de manipulação – adição, exclusão, transposição, etc. – dos segmentos da fala, assim como também a habilidade de reconhecimento da rima e da aliteração.

Concordando com Haase (1990) e com Alves (2009) e considerando que se trata de habilidades de operar sobre unidades distintas, entendemos que os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade que segue da sensibilidade às rimas de palavras, passa pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas e chega à manipulação do fonema.

Vejamos, então, os níveis de consciência fonológica:

2.1.1.1 Nível de consciência da sílaba

O nível de consciência da sílaba constitui uma das primeiras habilidades da consciência fonológica e corresponde à capacidade de operar com as estruturas silábicas.

A sílaba é uma unidade natural de segmentação da fala, está no topo da hierarquia do processamento fonológico, sendo, pois considerada um universal fonológico, conforme Cheung et al (2001). A sílaba é mais acessível do que as outras unidades e requer menor esforço analítico na sua extração intencional da cadeia (HAASE, 1990). Está na base de sustentação sobre a qual recaem as assinalações linguísticas e prosódicas, como o acento, o timbre, o tom e também dá conta das restrições fonemáticas das línguas (BARRERA, 1999).

Essas são características que tornam a sílaba uma unidade bastante significativa e de fácil identificação pelos falantes, inclusive as crianças, o que nos sugere que a sílaba faz parte do conhecimento intuitivo que possuímos a respeito da língua.

No português, a sílaba é facilmente distinta por ser uma unidade natural de segmentação da fala, e certamente é essa a explicação para a consciência da sílaba ser adquirida bem cedo pela criança. O nível de consciência da sílaba é uma competência que pode ser adquirida espontaneamente pela criança, antes mesmo de que ela aprenda a ler e a escrever. Haase (1990) diz que, mais ou menos aos 3 ou 4 anos de idade, as crianças demonstram capacidade de segmentar uma palavra em sílabas, possivelmente porque seja óbvia a noção de divisão de uma palavra em unidades sonoras, consequência de a sílaba ser a menor unidade de segmentação da fala e mais acessível que as outras unidades linguísticas. Sendo assim, exige menor esforço por parte do falante em comparação com os demais níveis da metafonologia.

Corroborando essa ideia, Menezes (1999) afirma que, mesmo antes do início do processo de aprendizagem da língua escrita, muitas crianças já demonstram capacidade de dividir uma palavra oralmente em suas sílabas e esse é um excelente indicativo de que já dominam esse componente de consciência fonológica. Sabemos, pois, que o nível de consciência fonológica da sílaba é uma capacidade que tem seu desenvolvimento iniciado antes mesmo da aprendizagem da leitura e da escrita (RUEDA, 1995; GOSWAMI; BRYANT, 1990 e MENEZES, 1999) e tem sido aceito entre os pesquisadores como o caminho mais óbvio de segmentação sonora, apresentando pouca dificuldade para a grande maioria das crianças.

Crianças pré-leitoras e adultos analfabetos não apresentam dificuldades para identificar, isolar ou segmentar palavras em sílabas. Essa é uma competência que se torna bastante evidente de ser verificada quando a criança, a partir de três anos de idade, mais ou menos, é capaz de bater palmas à medida que diferencia ou conta as sílabas de uma palavra. Ou ainda, quando começa a inverter a ordem das sílabas ou adicionar ou excluir sílabas em uma palavra, assim também quando produz palavras iniciadas ou finalizadas com a mesma sílaba inicial ou final de outra palavra, como nos exemplos abaixo:

Quadro 1: Produção de palavras com a mesma sílaba inicial e final.

Sílaba inicial: fa	Sílaba final: lé
fa ca	chu lé
fa la	pico lé
fa va	ba lé
fa da	le lé
fa ça	cha lé

Fonte: Ramos (2012).

Freitas (2004) observa que, na infância, dois fatos evidenciam que a criança coloca em funcionamento sua competência linguística em termos silábicos. Primeiro, que o processo de aquisição da linguagem é iniciado pela sílaba (Ex: ‘mamãe’ → [‘ma’]; [ma’mã]). E, logo, desde o balbúcio, a criança apresenta estruturas CV e VC. E, segundo, que a importância da sílaba está relacionada à aquisição da escrita. Quando a criança, no processo de aprendizagem da língua escrita, elabora a hipótese silábica, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), ela realiza uma análise da língua a partir da sílaba e escreve uma letra para cada sílaba de determinada palavra, por exemplo.

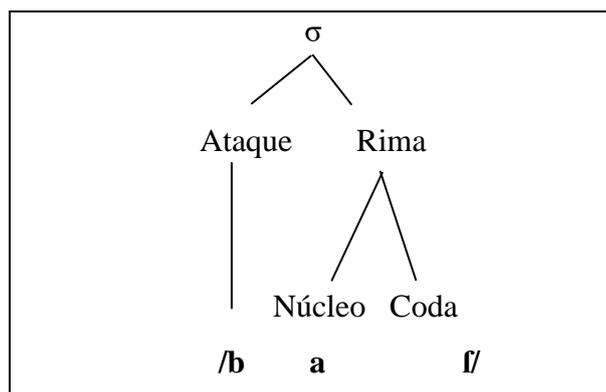
Podemos verificar nos estudos sobre consciência fonológica em crianças falantes do português que elas apresentam desempenho superior em tarefas de identificação, síntese e segmentação silábica, o que realmente sugere uma boa facilidade de execução nas tarefas envolvendo as sílabas.

2.1.1.2 Nível de consciência das unidades intrassilábicas

Conforme a Teoria Métrica, proposta por Selkirk (1982), os constituintes silábicos são identificados como Ataque (parte aberta) e Rima (parte fechada). A Rima⁴ é compreendida por um Núcleo e uma Coda. O Ataque é formado por uma consoante ou um grupo de consoantes iniciais que ocorre(m) antes do Núcleo. Já a(s) consoante(s) que ocorre(m) após o Núcleo é (são) reconhecida(s) como Coda. O Ataque (*onset*) e a Coda são chamados coletivamente de ‘margens silábicas’ (HARRIS; HODGE, 1999).

Assim, nas formas silábicas consoante-vogal-consoante, o segmento inicial é denominado Ataque (*onset*), o segmento final, Coda, e o segmento central - o mais proeminente e tipicamente uma vogal, em português – Núcleo.

Figura 1: Descrição dos constituintes silábicos.

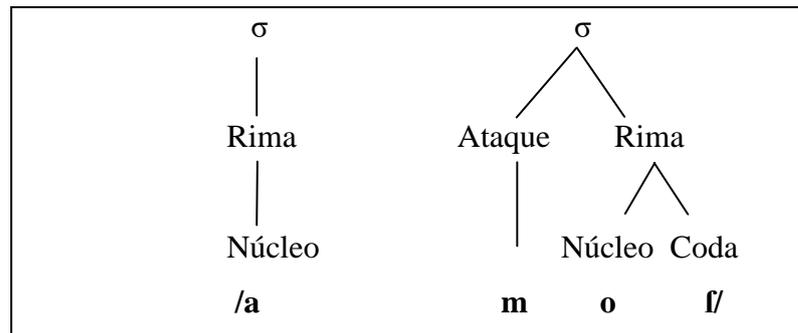


Fonte: Selkirk (1982).

Aqui chamamos atenção para o entendimento do que são as unidades intrassilábicas como aquelas que comumente reconhecemos como unidades menores que a sílaba e maiores que o fonema. No entanto, é preciso ficar claro que existe, na nossa língua, o padrão silábico V, ou seja, um único fonema (uma vogal) corresponde a uma sílaba: a sílaba é constituída apenas pelo Núcleo, o segmento central e mais proeminente.

⁴ Como Freitas (2004), usamos Rima com letra maiúscula para nos referirmos à rima da sílaba (café - chulé). E, usamos rima com letra minúscula para fazermos referência à rima da palavra (pato - mato).

Figura 2: Descrição dos constituintes silábicos: uma sílaba constituída apenas pelo Núcleo



Fonte: Ramos (2012).

O nível de consciência das unidades intrassilábicas é considerado uma fase intermediária entre o nível de consciência da sílaba e o nível de consciência do fonema. Essa consciência global das unidades intrassilábicas – Ataque e Rima – assim como a da sílaba, parece não ser tão problemática. É nesse nível de consciência fonológica que é possível reconhecer que palavras podem iniciar e/ou terminar com os mesmos sons.

A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: a consciência de rima e a consciência de aliterações. Menezes (1999) chama a atenção para o fato de a rima e a aliteração terem importância para a criança, por serem facilmente identificadas em vários tipos de textos, como música, poema, parlenda, trava-língua, etc. A criança identifica com certa facilidade rimas e aliterações, formando categorias, como em:

Quadro 2: Exemplos de rimas e aliterações

Rima	Aliteração
pen te	ch ave
quen te	ch ato
ren te	xar ope
den te	xad rez

Fonte: Ramos (2012).

Essas seriam consciências manifestadas em tarefas de identificação e produção de palavras que rimam ou que iniciam com o mesmo som de outra palavra.

Freitas (2004) esclarece que as palavras que apresentam a mesma Rima da sílaba são as palavras que rimam (balão – sabão – mamão) e as palavras que apresentam o mesmo Ataque são as palavras com aliteração (cravo – credo – crise). Já a rima da palavra é caracterizada como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (peteca – moleca – boneca). Reforça a autora que a rima pode englobar, além da rima da sílaba (tambor – motor), também a sílaba inteira (buriti – sapati) ou até mais que uma

sílaba (dezembro – setembro). E, explica, ainda, que em palavras oxítonas a rima é um elemento intrassilábico, reconhecido através da distinção entre Ataque e Rima (pão – mão – cão).

Vejamos:

Figura 3: Exemplificação de rimas.

Rima da sílaba		Rima da palavra	
σ	σ	σ	σ
		\	/
R	R	O R	O R
caf é	bon é	bal ã o	sal ã o

Fonte: Menezes (1999).

As pesquisas da área comprovam que a consciência do nível das unidades intrassilábicas precede a consciência fonêmica pelo fato de a identificação de rimas e de aliterações implicar uma sensibilidade a semelhanças fonológicas, enquanto a consciência de fonemas ou consciência fonêmica tratar-se de um esforço cognitivo maior por ser um trabalho analítico de segmentação envolvendo unidades ainda menores e mais encaixadas (HAASE, 1990; ALVES, 2009).

São diversas as pesquisas que têm sido desenvolvidas com a finalidade de identificar a sensibilidade à rima e à aliteração em crianças, mas a maioria são trabalhos que tratam de falantes do inglês. Os resultados dessas pesquisas indicam que as crianças, alfabetizadas ou não, têm maior sensibilidade à rima do que à aliteração. Já os estudos desenvolvidos com crianças falantes do português apontam para uma maior facilidade das crianças em lidar com aliterações, conforme Cardoso-Martins (1994).

Maluf e Barrera (1997), por exemplo, investigaram dados de 55 crianças pré-escolares com idade entre quatro e seis anos e em uma das avaliações aplicadas estava incluída a habilidade dos sujeitos em lidar com as semelhanças fonológicas das palavras, tanto a simples identificação de rimas e aliterações, como a consciência delas. Os resultados a que chegaram as pesquisadoras foram de que todas as crianças detectam mais rimas do que

aliterações, mas que elas possuem uma maior consciência de aliteração aos cinco e seis anos de idade.

Bertelson, Gelder, Tfouni e Morais (1989) também estudaram crianças brasileiras não alfabetizadas e demonstraram que elas reconhecem com maior frequência aliterações do que rimas. Cardoso-Martins (1994) diz que a habilidade em identificar rimas pode estar bem desenvolvida no final do ano pré-escolar. Por volta dos 4 – 4:6 anos, as crianças apresentam capacidades para detectar rimas que se correlacionam com o futuro sucesso em leitura. Já aos 6 – 6:6 anos, essa capacidade para detectar rima é bem mais tênue. A autora afirma ainda que a habilidade de detectar rimas não é muito significativa para a aprendizagem da leitura em uma ortografia alfabética.

Freitas (2003) direcionou seu estudo para a consciência de rimas e aliterações com 40 crianças falantes do português brasileiro, doravante PB, entre quatro e oito anos de idade, na pré-escola, no 1º e no 2º ano escolar. A partir de dois testes: o CONFIAS⁵ e do T.E.R.A.⁶, elas foram testadas com tarefas de identificação e produção de rimas e aliterações. Os resultados do estudo sugerem uma maior facilidade das crianças nas tarefas que envolvem aliterações e mostram a rima como um elemento menos significativo para as crianças brasileiras durante o processo de aprendizagem da escrita.

Também Santos (2006) buscou verificar se crianças falantes do PB são mais sensíveis à rima ou à aliteração. Trabalhou com 30 crianças de 4 a 8 anos de idade, da pré-escola, em processo de alfabetização e alfabetizadas, e concluiu que essas crianças eram capazes de produzir rimas e aliterações, apresentando maior sensibilidade a aliterações. A autora deixa claro na sua investigação que todas as crianças falantes do PB testadas foram capazes de identificar e produzir rimas e aliterações; no entanto, seus resultados indicam a preferência por aliterações, já que as crianças obtiveram desempenho superior nas tarefas dessa habilidade, tanto na etapa de sílaba como na de fonema. Ela ainda concluiu que somente as crianças pré-silábicas obtiveram desempenho superior para a habilidade de rima quando da comparação das tarefas de identificação de rima e identificação de aliteração no nível do fonema.

Fica evidenciado na pesquisa de Santos (2006) que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas, pois não exige um esforço analítico

⁵ Consciência Fonológica: Instrumento para Avaliação Sequencial.(MOOJEN et al. CONFIAS – **Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003).

⁶ Testagem Específica para Rima e Aliteração. (SANTOS, Daisy Rocha. **Consciência fonológica-importância relativa entre rima e aliteração**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003).

de segmentação que identifique unidades ainda menores, envolvendo maior esforço cognitivo. As habilidades intrassilábicas (rima e aliteração) são as primeiras a serem desenvolvidas; as habilidades com a rima, sendo as mais básicas, não necessitam de atenção dirigida aos segmentos da palavra e são melhor definidas em termos de julgamento de similaridade global. No entanto, Santos (2006) mostra que, no caso das crianças brasileiras, a aliteração é considerada de maior preferência pelas crianças já alfabetizadas.

Percebemos que os trabalhos de Bertelson, Gelder, Tfouni e Morais (1989), Cardoso-Martins (1994), Freitas (2003) e Santos (2006) indicam que as crianças brasileiras demonstram ter uma maior sensibilidade a aliterações do que a rimas, quando em comparação com o desempenho de crianças falantes da língua inglesa. Os estudos tentam justificar esse comportamento devido ao fato de, na língua portuguesa, existir um grande número de palavras polissílabas com um conjunto bastante limitado de segmentos que podem seguir a vogal dentro da sílaba; portanto, nossas crianças teriam mais sensibilidade às aliterações do que às rimas. Ao contrário, as crianças falantes do inglês seriam mais sensíveis em relação a rimas por conta de estarem desde cedo expostas a um número bem maior de palavras monossílabas presentes no inglês, com uma grande variedade de consoantes que podem seguir a vogal em determinada sílaba, o que facilitaria mais o reconhecimento da rima.

Rueda (1995) considera a consciência de rima e aliteração o primeiro e mais elementar nível da gradação do fenômeno da consciência fonológica, admitindo ser o primeiro que se adquire. Segundo a autora, essa consciência é adquirida quando o falante é capaz de descobrir que duas palavras compartilham um mesmo grupo de sons, no início ou no final. A consciência de unidades intrassilábicas, para Rueda (1995), é reconhecida quando o falante é capaz de realizar categorias de palavras que rimam ou possuem aliteração em função da capacidade que têm para identificar as unidades de ataque e rima.

Lembrando Gough, Larson e Yopp (1995), entendemos a consciência fonológica como uma escala única composta por hierarquias estruturadas por ordem de dificuldade, resultado das diferentes exigências cognitivas que são necessárias para a consciência explícita em cada ponto diferente ao longo da escala – tanto ao longo da escala como um todo como no ínterim de cada componente. A consciência de rima e aliteração é apenas uma habilidade com dada exigência cognitiva na escala do nível de consciência de unidades intrassilábicas. Ou seja, reconhecer rimas e aliterações parece ser um momento diferente do momento de isolar as unidades de ataque e rima, ambas componentes da escala do nível de consciência das unidades intrassilábicas, que, por sua vez, compõe a escala da consciência fonológica.

Segundo Alves (2009), é importante que as crianças desenvolvam a consciência das unidades intrassilábicas porque, além de contribuir para o interesse da análise linguística, também possibilita o aperfeiçoamento da consciência dessas unidades que parecem contribuir para o desenvolvimento da consciência do nível seguinte – nível de consciência do fonema ou de consciência fonêmica. O estímulo das crianças por meio de brincadeiras, músicas, histórias e outros recursos com uso de aliterações, rimas e jogos de linguagem explorando sons são tarefas importantes no ensino da leitura e da escrita, pois aguçam a reflexão da criança para detalhes da organização sonora da língua.

2.1.1.3 Nível de consciência do fonema

Cabe aqui esclarecer que alguns estudos usam indistintamente os termos ‘consciência fonológica’ e ‘consciência fonêmica’ e, concordando com Freitas (2004), entendemos que deve ser considerada a diferença entre eles.

Consciência fonológica diz respeito à capacidade de reflexão e manipulação dos sons em todos os níveis, enquanto consciência fonêmica corresponde à capacidade de reflexão e manipulação apenas no nível do fonema, portanto refere-se a um subconjunto da consciência fonológica.

O nível de consciência fonêmica é mais abstrato, tendo como unidade linguística identificada no fluxo contínuo da fala, o fonema. Aqui, concordando com Yavas, Hernandonera e Lamprecht (1991), o fonema é a entidade abstrata que se manifesta através de segmentos fônicos e que são os segmentos que contrastam significados em determinada língua.

O nível de consciência do fonema, ou o nível de consciência fonêmica, não ocorre, em sua completude, de forma espontânea. Trata-se de um nível que depende de experiências mais formalizadas e, especificamente, direcionadas à compreensão de um sistema de escrita alfabético.

Para Zorzi (2003), ao mesmo tempo em que esse nível de consciência fonológica é considerado como decorrente da aprendizagem das características do sistema de escrita alfabética, é também considerado como uma capacidade necessária para a compreensão das correspondências entre fonema – grafema.

Segundo Haase (1990), a habilidade de manipular conscientemente os segmentos da fala surge quando a criança observa que as palavras são constituídas por sons que podem ser trocados (*bala – cala*), apagados (*cala – ala*) e reorganizados (*caco – cuca*). E a

habilidade de manipulação dessas unidades seria condição necessária para a classificação da consciência fonológica no nível do fonema.

O nível fonêmico é o que exige maior maturidade linguística da criança, pois ela necessita lidar com as menores unidades sonoras da língua, as mais bem encaixadas, que tantas vezes passam despercebidas para ela.

Sabemos que o sujeito que manifesta consciência fonêmica é capaz de segmentar os sons que compõem uma palavra; juntar sons isolados, formando uma palavra; identificar e enumerar palavras que são iniciadas ou finalizadas com um mesmo som; excluir sons de uma palavra formando uma nova palavra existente na língua ou uma pseudopalavra, entre outras habilidades (ALVES, 2009). Sabemos também que o reconhecimento de que uma palavra é um conjunto organizado de fonemas possibilita a identificação das menores unidades de som da fala que podem mudar o significado da palavra. Sendo o fonema menos transparente para ser percebido, a dificuldade para sua discriminação é bem maior do que para a discriminação da sílaba. O acesso à sílaba parece ser mais fácil porque se pressupõe que a mesma seja uma unidade natural de segmentação da fala.

Observamos que os pesquisadores concordam com o fato de o nível de consciência do fonema ser sempre o último a ser compreendido pelo falante na hierarquia da consciência fonológica, isso em consequência do caráter abstrato do fonema, do ponto de encaixe no fluxo semicontínuo da fala e do esforço cognitivo exigido para a consciência dessa unidade linguística.

A consciência fonêmica é necessária no processo de aprendizagem do que as letras representam, sendo a habilidade metafonológica que mais auxilia na aprendizagem de uma escrita alfabética, uma vez que, para identificar o princípio alfabético, a criança aprendiz deve reconhecer a relação som-letra / fonema-grafema e dispor dessa habilidade de segmentação fonêmica: analisando, refletindo, sintetizando as unidades que compõem as palavras na fala (TUNMER, PRATT, HERRIMAN, 1984; SCLiar-CABRAL, 1999; FREITAS, 2004).

Parece ser entendimento entre os estudiosos que as sílabas são reconhecidas como unidades discretas da fala, ao contrário dos fonemas, que se unem a outros para formar unidades discretas maiores (as sílabas). Isso sugere, então, a necessidade de exposição a instruções formais e algum tipo de treinamento a respeito das regras do sistema de escrita alfabética. Ou seja, exige exposição a um ensino formal da correspondência entre os fonemas e grafemas da língua.

Para Yopp (1992), no período de treinamento, alguns fonemas são mais facilitadores do que outros. Por exemplo, os fonemas fricativos e nasais, por sua característica continuante, quando em posição inicial são isolados mais prontamente do que os fonemas plosivos. Os fricativos são de trabalho mais fácil porque é mais fácil isolá-los na corrente acústica. Vandervelden e Siegel (1995) explicam que a primeira posição do fonema a ser adquirido na palavra é sempre a inicial, seguida pela consciência de fonemas em posição final, somente depois que os fonemas em posição medial na palavra parecem ser tomados em consciência. Freitas (2004) esclarece que não parece ser necessário o trabalho de estimulação da consciência fonêmica com todos os fonemas, um a um. No processo de treinamento e estimulação fonêmica, a habilidade de análise fonológica se generaliza aos outros fonemas que não estão sendo abordados.

2.1.2 Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita

É consensual a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita. No entanto, os estudiosos divergem quanto à forma de se estabelecer essa relação (SIGNORINI, 1998), podendo ser identificadas três concepções postuladas por diferentes pesquisadores com a finalidade de explicar a questão.

2.1.2.1 Consciência fonológica como causa da aprendizagem da escrita

Uma primeira concepção defende que a consciência fonológica é precursora causal da aprendizagem da língua escrita. É pressuposto que a capacidade de prestar atenção às estruturas fonológicas da fala auxilia nessa aprendizagem já que, para extrair sentido do material escrito, a criança deve dominar a correspondência fonema-grafema. A habilidade para analisar a estrutura fonológica da fala, ou mais especificamente das palavras faladas, facilitaria o entendimento do princípio de escrita alfabética. A consciência fonológica seria então um pré-requisito para aprendizagem da leitura e da escrita (LUNDBERG et al,1988).

Bradley e Bryant (1983) acompanharam longitudinalmente 400 crianças entre 4 e 5 anos de idade que não sabiam ler. Apresentaram a elas conjuntos de três ou quatro monossílabos (consoante-vogal-consoante), solicitando que elas escolhessem qual a palavra que compartilhava de um fonema comum às demais, podendo identificá-los em posição de fonema inicial, medial ou final. Após quatro anos, essas crianças foram avaliadas em escrita, em leitura e em matemática e os resultados sugeriram que o conhecimento fonêmico favorece

a aprendizagem da leitura, assim como os conhecimentos de rima e aliteração demonstram ser parte ativa no desenvolvimento dessa aprendizagem.

Bryant e Bradley (1987) concordam que quanto mais desenvolvida a consciência fonológica, mais o sistema alfabético torna-se um sistema razoável e acessível para representar a língua oral, pois essa consciência garante a compreensão da relação fonema-grafema.

Cardoso-Martins (1991) também chegou à conclusão de haver uma correlação positiva entre consciência fonológica de crianças em idade escolar e variações na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Em estudo posterior, Cardoso-Martins (1995) investigou longitudinalmente a relação entre níveis de consciência fonológica e a aquisição da escrita e leitura do Português. Trabalhando com 150 crianças com cerca de 6 anos de idade, a pesquisadora mediu o nível de consciência fonológica correlacionado ao progresso de aprendizado da leitura e da escrita antes do início da aprendizagem formal da leitura, depois avaliou na metade e no final do ano escolar. Seus resultados demonstraram que a consciência fonológica em relação aos fonemas é importante para o êxito nas atividades da língua escrita. Ainda, em outro estudo, Cardoso-Martins (1995) afirmou que a descoberta do princípio alfabético exige que a criança seja capaz de prestar atenção a segmentos sem significados, ou seja, prestar atenção aos constituintes fonêmicos da fala.

2.1.2.2 Consciência fonológica como consequência da aprendizagem da escrita

Uma segunda concepção postula que o contato com a escrita alfabética leva a conhecimentos explícitos a respeito da estrutura fonológica da linguagem oral e esses conhecimentos se juntam aos conhecimentos implícitos, construídos a partir dos processos de produção e percepção da fala.

Nessa abordagem, a consciência fonológica é vista como consequência da aprendizagem da leitura e da escrita. E tem-se a compreensão de que a aprendizagem de uma escrita com alfabeto ortográfico proporciona uma maior consciência fonológica (MORAIS, CARY, ALEGRIA; BERTELSON, 1979). A argumentação dos estudiosos que consideram a consciência fonológica como consequência da aprendizagem da língua escrita é de que a consciência fonêmica ocorre somente em indivíduos que mantêm alguma forma de contato com o sistema alfabético (READ et al., 1986).

Os resultados de Moraes, Cary, Alegria e Bertelson (1979) sugerem que a percepção dos sons que constituem as palavras é um resultado direto da aprendizagem da

leitura. Esses autores compararam adultos portugueses alfabetizados com adultos portugueses não alfabetizados, através de tarefas de adição e apagamento de sons. Tinham eles como objetivo verificar se o grupo de adultos não alfabetizados ficaria em desvantagem, e isso foi confirmado.

Em trabalho posterior, Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986) concluíram que adultos não alfabetizados apresentam dificuldades em testes de consciência fonológica que envolvam fonemas. Nessa pesquisa foram comparados grupos de portugueses analfabetos e portugueses alfabetizados, de uma mesma classe social. Quando testados, o primeiro grupo ficou em desvantagem nas tarefas com fonemas bem mais acentuadamente do que nas tarefas de sílabas. Quando foram comparadas as tarefas de rima e fonema, o desempenho foi melhor nas tarefas de rima em relação às fonêmicas. Esse fato parece ser explicado quando os autores asseveraram que a tarefa de rima requer uma maior percepção da fala do que uma reflexão metalinguística. Tais resultados fizeram com que os pesquisadores assumissem a posição de que o desenvolvimento metalinguístico é uma consequência da aprendizagem da língua escrita.

Read et al. (1986) testaram chineses que aprenderam uma escrita alfabética e chineses que aprenderam somente o chinês em escrita não alfabética. Os resultados desses testes revelaram um fracasso maior dos chineses que não escreviam em escrita alfabética, levando os pesquisadores a concluírem que a habilidade de manipular os sons da fala e de perceber os segmentos fonéticos depende da aprendizagem de um sistema de escrita alfabética.

Segundo Goswami e Bryant (1990), somente ao aprenderem a ler e a escrever, as crianças tornam-se sensíveis à existência de fonemas na palavra e, não aprendendo uma escrita alfabética, elas continuarão sendo insensíveis a essas unidades fonológicas.

Esses estudos nos levam a concluir que da experiência que as crianças possuem com a leitura e a escrita é que decorre a habilidade para perceberem fonemas e daí a argumentação de que a consciência fonológica é consequência da aprendizagem da língua escrita. No entanto, parece que todos esses trabalhos estão baseados apenas na consciência fonêmica, não considerando as habilidades metafonológicas no nível da sílaba nem das unidades intrassilábicas. É importante lembrarmos que a língua escrita tem sido considerada um fator que contribui para a consciência fonêmica, é verdade. Mas também outras atividades podem ajudar a desenvolver essa consciência, como por exemplo, o exercícios com jogos e brincadeiras.

2.1.2.3 Consciência fonológica e aprendizagem da escrita: influência recíproca

Uma terceira concepção sugere um modelo interativo, pressupondo uma influência recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita (GATHERCOLE e BADDELEY, 1993). Alguns estudiosos defendem que certas habilidades metafonológicas são básicas a certas habilidades de leitura e de escrita e outras habilidades de leitura e de escrita estimulam determinadas habilidades metafonológicas (SIGNORINI, 1998; KATO e MOREIRA, 1998; MENEZES, 1999).

A consciência fonológica tem por característica ser heterogênea e a relação com a aprendizagem da língua escrita depende do nível que está sendo considerado. Por exemplo, a consciência de sílabas, rimas, aliterações pode ser desenvolvida sem o conhecimento da escrita, porém a consciência fonêmica exige, em princípio, contato com a escrita, conforme Treiman e Zukowski (1996). Ou seja, os estudos dessa linha de defesa demonstram que o falante, antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da língua escrita, já possui habilidades de consciência fonológica e, através do conhecimento sistemático do código escrito, desenvolve outras capacidades, como as exigidas para o desempenho de tarefas no nível do fonema (MENEZES, 1999).

Para Goswami e Bryant (1990), o desenvolvimento de algumas habilidades (sílabas, rimas e aliterações) pode preceder a aprendizagem da língua escrita, enquanto que as habilidades em manipular fonemas parecem requer primeiro essa aprendizagem. E, segundo Gathercole e Baddeley (1993), a consciência fonêmica pode ser treinada em pré-leitores, reforçando os argumentos que favorecem a perspectiva de influência recíproca em detrimento da perspectiva de consequência. As habilidades na segmentação fonológica se desenvolvem como resultado de instruções alfabéticas da leitura. Uma vez adquiridas, elas podem contribuir para um posterior desenvolvimento da mesma.

Costa (2002) investigou fatores que comprovassem a existência de relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita em falantes do PB. Acompanhou longitudinalmente 34 crianças em fase pré-escolar e de aprendizagem da língua escrita, testando-as em nível de aquisição da escrita e de consciência fonológica, assim obteve resultados em que os sujeitos com altos níveis de consciência fonológica na pré-escola apresentaram os melhores desempenhos na escrita um ano depois.

Para Haase (1990), há uma coocorrência da habilidade em representação consciente dos fonemas e do domínio alfabético que faz surgir na criança a noção de que a

escrita é uma representação da fala. Cielo (1996) complementa que a língua oral, a fase inicial de aprendizagem da língua escrita e a consciência fonológica se inter-relacionam.

Pressupomos que o desenvolvimento de certas habilidades, como as que se referem a sílabas, rimas e aliterações, pode preceder a aprendizagem formal da língua escrita, ou seja, são exemplos de unidades cujas habilidades metafonológicas parecem facilitar a aprendizagem da língua escrita. No entanto, as habilidades para manipular as unidades mais bem encaixadas fonologicamente parecem exigir exposição explícita à escrita alfabética (SIGNORINI, 1998). É assim que concebemos o estabelecimento de uma relação recíproca entre aprendizagem da língua escrita e consciência fonológica, entendendo-se que um nível mínimo de consciência fonológica facilita a aprendizagem da escrita que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades metafonológicas (MENEZES, 1999).

Sabemos que aprender a ler e a escrever em uma escrita alfabética exige mais do que conhecer os princípios desse sistema de escrita, baseado nos fonemas. É fundamental para lidar bem com a escrita e a leitura ter consciência dos sons que compõem a fala. Morais (1996) coloca também o caminho inverso desse raciocínio quando explica que, se o sistema alfabético possibilita chegar ao conhecimento da segmentação da fala em fonemas, aprender a ler em um sistema alfabético implica desenvolver habilidades de manipulação dos sons da fala.

Cardoso-Martins (1995, p.11) afirma que:

... é possível que parte do desafio apresentado pela aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética resulte na dificuldade que representa para a criança desconsiderar o significado e focalizar a atenção nas propriedades fonológicas da fala.

Isso porque é necessário que a criança passe pela análise fonológica da língua para compreender como acontece a organização do sistema de escrita. Apesar de haver posições diferenciadas quanto à relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita, já é bastante aceita como consensual a ideia de reciprocidade: a consciência fonológica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, enquanto que a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético contribui para o desenvolvimento mais aprimorado da consciência fonológica (CONTENT, 1985; TUNMER, BOWEY, 1984; PERFETTI, BECK, BALL e HUGHES, 1987).

Portanto, entendemos que o processo de aprendizagem pode ser favorecido se o aprendiz debruçar-se sobre a relação entre o oral e o escrito, fato que parece ser fundamental, assim também como o professor ser capaz de mediar adequadamente esse debruçar-se.

Sabendo que a consciência fonológica, e mais especificamente a consciência fonêmica, tem importante e significativa relação com o ensino da língua escrita, muitas pesquisas investigam o papel e a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Nos últimos anos tem sido significativo o número de trabalhos que investigam a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita. De um modo geral, os resultados apontam a consciência fonológica como um fator relevante, embora não suficiente, na aprendizagem da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas.

Maluf e Barrera (1997) detectaram uma significativa correlação entre os níveis de consciência fonológica e a aquisição da escrita, enquanto Moojen et al. (2003) mostraram que atividades com rimas, aliterações, sílabas e fonemas na pré-escola podem produzir significativos ganhos no desenvolvimento de conceitos e de habilidades que são pré-requisitos no processo de alfabetização. Fica aí colocado que o fornecimento de instruções fônicas explícitas às crianças favorece a aquisição da leitura e da escrita.

Estudos relacionando consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita parecem importantes para as áreas que se preocupam com a aprendizagem da escrita. Citaremos alguns trabalhos a respeito dessa investigação aqui no Brasil.

Dentro dessa temática, o primeiro estudo sobre a Língua Portuguesa foi registrado na década de 1980 por Carraher e Rego (1981), conforme Guimarães (2003). E, nos últimos anos, a aquisição da escrita continua sendo foco de muitos estudos por ser um fenômeno complexo e ainda não totalmente compreendido. Gusso (2003) afirma que o interesse por essa questão provavelmente seja em função de todo um longo período de fracasso da alfabetização no Brasil e do desenvolvimento significativo das ciências relacionadas a essa área a partir da década de 1980, trazendo importantes contribuições para esse campo.

Tanto em Carraher e Rego (1981, 1984) como em Bezerra (1982) identificamos que a consciência dos sons que compõem a fala desempenha papel importante na aprendizagem da ortografia do português. Cardoso-Martins (1991) chega a afirmar que as variações na consciência fonológica correlacionaram-se com variações da aprendizagem da leitura e da escrita.

O trabalho de Cardoso-Martins (1995) merece um significativo destaque por ser muito citado em pesquisas posteriores. A autora pesquisou a relação entre diferentes níveis de

consciência fonológica e a língua escrita e seus resultados sugerem que a consciência fonêmica representa o nível com o papel mais importante na aquisição da língua escrita, especificamente no PB. 150 crianças com média de seis anos de idade participaram da pesquisa e tiveram o nível de consciência fonológica medido antes do início do ensino formal da leitura e correlacionado ao progresso do aprendizado da leitura e da escrita, avaliado na metade e ao final do ano escolar. Esses resultados mostraram que a consciência em relação aos fonemas é de grande importância para o êxito nas atividades de leitura e escrita. Para a pesquisadora, a simples habilidade para detectar rimas não pressupõe, necessariamente, a consciência das sequências fonológicas envolvidas; em outras palavras, a detecção de rima é uma habilidade mais inicial, que não envolve atenção a segmentos. Portanto, pode ser melhor definida em termos de julgamento de similaridade global.

Coimbra (1997) realizou uma pesquisa com crianças de 5 anos e não alfabetizadas para demonstrar que essas crianças podem mostrar habilidade metafonológica no nível do fonema e do traço distintivo, a partir de um programa de recreação adaptada a sua realidade linguística e cognitiva. Segundo a pesquisadora, os estudos sobre consciência fonológica apresentam resultados divergentes devido aos diferentes esforços cognitivos exigidos nos testes aplicados, os quais podem envolver consciência silábica, fonêmica e/ou intrassilábica. Os testes de consciência fonológica requerem várias operações e variam quanto ao nível de dificuldade, o que pode ser causa das diferentes idades atribuídas à consciência fonêmica (NESDALE, HERRIMAN e TUNMER, 1984).

Scherer (2008) investigou o processo de aprendizagem da escrita, comparando o sucesso de dois grupos de crianças alfabetizadas aos 6 anos: um grupo alfabetizado por uma abordagem que incluía explicitação do princípio alfabético e atividades de consciência fonológica, e outro grupo alfabetizado sem este tipo de abordagem. Ambos os grupos foram avaliados em três momentos do ano letivo (nos meses de março, julho e novembro). Já no segundo momento de avaliação, 59,10% do grupo alfabetizado a partir da explicitação do princípio alfabético e de atividades de consciência fonológica formulava a hipótese alfabética de escrita, e apresentou crescimento significativo a cada avaliação – estando 100% alfabetizado no terceiro momento de alfabetização. Por outro lado, o grupo alfabetizado sem essa abordagem permaneceu, no segundo momento de avaliação, 10,50% na hipótese pré-silábica, 15,80% na hipótese silábica, 63,20% na hipótese silábico-alfabética e 20,50% na alfabética. No terceiro momento, apenas 73,70% desse grupo estava alfabético e muitas dessas crianças escreviam com erros de ordem ortográfica e fonológica. A autora concluiu que utilizar a explicitação do princípio alfabético e atividades de reflexão fonológica implica

um maior sucesso no processo de alfabetização, influenciando, portanto, a evolução da escrita das crianças.

Também foi constatado por Scherer (2008) que a relação entre a aprendizagem da escrita e a consciência fonológica foi recíproca: quanto mais a consciência fonológica era desenvolvida, mais a escrita evoluía; e quanto mais a escrita avançava, melhor era o desempenho em consciência fonológica dos alunos. Enfim, verificamos com a leitura desse trabalho que levar à reflexão dos segmentos envolvidos na fala, explicitando os princípios do sistema alfabético da escrita associados a um contexto rico em letramento, faz diferença significativa no processo de aprendizagem da escrita.

O número de pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita tem aumentado e tem apontado para a consciência fonológica como um fator importante no processo de alfabetização, embora não indique que seja algo definitivo nem exclusivo. São várias as pesquisas que procuram investigar o desempenho de crianças nas tarefas de consciência fonológica. Ávila (2004) afirma que a criança em aprendizagem da língua escrita precisa objetivar a palavra (ou o enunciado), direcionar a atenção para a sua estrutura, perceber seus segmentos (maiores ou menores) e manipulá-los de diferentes formas. Assim, sua capacidade evolui de uma atividade inconsciente e não intencional para uma reflexão intencional e de atenção dirigida. Isso explica que a consciência fonológica tem como principal característica a intencionalidade, o que deve ser compreendido pelos professores alfabetizadores.

Verificamos que, de um modo geral, o conjunto de investigações indica que o aprendizado da língua escrita parece ocorrer com maior sucesso se a criança se mostrar atenta às estruturas sonoras das palavras antes e durante a aprendizagem formal da língua escrita. O desempenho em tarefas de leitura e escrita é comparado, através da observação de como as crianças identificam e manipulam os segmentos sonoros das palavras, com os níveis de consciência fonológica. Entendemos que essas investigações podem, ao mesmo tempo, contribuir para esclarecimentos na área da alfabetização como também serem consideradas um subsídio para a formação linguística do professor alfabetizador.

2.2 Língua Escrita

A escrita, inventada há aproximadamente cinco mil anos, é um método de comunicação criado para resolver uma necessidade humana: a de registrar a fala, com a possibilidade de perpetuá-la para as sucessivas gerações. A história da nossa escrita, segundo

Cagliari (1999), pode ser descrita em três grandes momentos: pictórico, ideográfico e alfabético.

O primeiro momento é caracterizado por uma escrita registrada por desenhos. O registro por pictogramas não estava associado ao som, e sim à imagem representada. O momento ideográfico é caracterizado pela escrita por ideogramas, que representava uma ideia e não mais diretamente uma imagem. Com o passar do tempo, os ideogramas perderam suas marcas representativas de objetos e transformaram-se em convenção de escrita, que posteriormente deram origem às letras do alfabeto. O terceiro e último momento, o alfabético, é caracterizado pela escrita por letras, que assumiram uma representação puramente fonográfica (SAMPSON, 1996; HIGOUNET, 2003 e SCHERER, 2008).

2.2.1 O sistema de escrita alfabético

Ocorreram muitas transformações até chegarmos à fase alfabética propriamente dita. Os semitas criaram os silabários, depois os fenícios passaram a utilizar um conjunto de símbolos representado somente por consoantes e, por fim, os gregos incluíram as vogais no sistema de escrita fenícia.

No esforço para adaptar o sistema de escrita dos fenícios à sua língua, os gregos seguiram o mesmo princípio aerofônico da escrita fenícia: atribuir o valor fonético das letras ou da sílaba inicial do nome do objeto representado aos caracteres. Foi inclusive dessa forma que o conjunto de letras recebeu um nome composto pela soma das suas duas primeiras letras: alfabeto (CAGLIARI, 2010).

O fato de colocar letras representando consoantes e vogais, compondo as sílabas, deu origem ao sistema de escrita alfabético. As letras passaram a ter função na representação dos segmentos das sílabas. Podemos dizer que os gregos, ao introduzirem vogais no sistema de escrita, desenvolveram o primeiro alfabeto moderno, sendo o abecedário romano, empregado até hoje, derivado do alfabeto grego.

Uma das características da escrita alfabética é apresentar um conjunto pequeno de caracteres com uma grande possibilidade de combinação entre eles para a formação de palavras. Segundo Morais (1996), nosso alfabeto resulta da adaptação de um sistema pré-alfabético a novas necessidades, o que levou à descoberta do que ele representa: o fonema. Por isso, para aprender a ler e a escrever no sistema de escrita alfabético, é primordial analisar a segmentação da fala em fonemas, o que outros sistemas de escrita, como os silábicos, por exemplo, não exigem.

As escritas de natureza alfabética são caracterizadas, segundo Zorzi (2003), como aquelas que empregam letras para representar os sons que compõem as palavras, tendo a oralidade significativa importância para sua compreensão. É assim que, para decidir quais letras devem ser usadas, a criança aprendiz necessita identificar os sons que compõem as palavras, além de identificar a ordem sequencial deles, a fim de poder representá-los na forma de letras.

O princípio alfabético significa que as letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras, mas as línguas alfabéticas variam quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala. No inglês, essas relações são opacas em comparação às ortografias do alemão ou do português. Aliás, comparando as ortografias inglesa, portuguesa e alemã, podemos observar que elas apresentam diferentes graus de regularidade grafo-fonêmica. A ortografia inglesa é extremamente irregular, possuindo muitas variações de correspondência entre fonemas e grafemas; a alemã é bastante regular, suas correspondências são biunívocas entre grafemas e fonemas; e a língua portuguesa coloca-se entre as duas, com relações grafo-fonêmicas razoavelmente regulares e com conhecidas irregularidades (LEMLE, 1993).

Maluf (2003) diz que os principais sistemas de escrita do mundo ocidental são os alfabéticos, vistos como de mais fácil aprendizagem. Esse tipo de sistema de escrita torna a captação da pronúncia da palavra representada mais fácil por conta dos signos fonéticos. O sistema de escrita alfabético tem um número limitado de unidades que, combinadas entre si de diferentes maneiras, formam todos os vocábulos existentes na língua. Essa característica permite que o leitor, ao se deparar com uma palavra nova, seja capaz de fazer a leitura por decodificação fonológica. É dessa forma que o funcionamento desse sistema exige que os aprendizes estabeleçam as associações entre grafemas e fonemas e isso envolve a capacidade de análise e síntese de fonemas da linguagem falada, conforme Barreira e Maluf (2003). Por isso, podemos afirmar que a consciência fonológica exerce papel fundamental na aquisição dos códigos escritos que apresentam base alfabética.

Para dominar nosso sistema de escrita todos nós passamos por etapas, construções e reconstruções. Verificamos que assim como a humanidade partiu do desenho até chegar à escrita – no caso da nossa língua, uma escrita alfabética – a criança no processo de aprendizagem desse sistema também passa por etapas.

Conforme Scherer (2008), é possível observar a aprendizagem da escrita sob dois ângulos: um mais coletivo, explicado pelo uso da convenção do sistema alfabético a ser aprendido por todos que utilizam a mesma escrita; e outro, mais individual, explicado pela

psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999) e que ocorre por meio do desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Vejamos, então, como está organizado o sistema alfabético da nossa língua.

2.2.2 O sistema alfabético do português

A aprendizagem de um sistema de escrita requer uma série de descobertas de extrema importância. Aqui exemplificaremos alguns conhecimentos necessários para a aquisição do nosso sistema.

Logo de início, a criança aprendiz precisa entender que os muitos ‘risquinhos pretos no papel’ são símbolos da fala. Lemle (1993) afirma que essa compreensão é algo complexo para a criança, porque uma coisa é símbolo de algo sem que haja qualquer característica semelhante entre eles (por exemplo, a cor *verde* no sinal de trânsito significa *siga, ande*). A autora também coloca a dificuldade para a criança entender que cada letra tem uma forma e uma simples e pequena alteração no seu desenho pode representar uma letra diferente (como em: *n* e *m*). É preciso ainda que o aprendiz compreenda que as letras simbolizam os sons da fala e ele necessariamente deve perceber as diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons (LEMLE, 1993).

Outra descoberta deve ser a delimitação das fronteiras da palavra: é comum, no início da aquisição da escrita, as crianças escreverem: ‘*umavez*’ (para: *uma vez*), ‘*minhavó*’ (para: *minha avó*). Isso ocorre porque, ao produzirmos oralmente essas sequências, produzimos em uma só emissão de corrente sonora.

Outro aspecto enfatizado por Lemle (1993) é a compreensão da organização espacial da página no nosso sistema de escrita, o que pode parecer óbvio para muitos de nós. No entanto, é possível que tenha de ser ensinado que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, pois dessa compreensão decorre a maneira particular de efetuarmos os movimentos dos olhos durante a leitura, o que é bastante diferente da maneira de olhar um desenho, uma figura.

Após esses conhecimentos adquiridos, a criança aprendiz enfrenta outro nível de descobertas, pois, sendo o nosso sistema de escrita de base alfabética, sua aprendizagem exige o domínio de um pequeno número de símbolos e de regras que os organizam para que seja possível o domínio da decifração do código escrito.

A nossa língua portuguesa é composta por consoantes e vogais que combinadas formam a estrutura do português. Para a língua escrita, estão convencionadas 26 letras que

compõem o conjunto de fonemas consonantais e vocálicos, denominado de alfabeto (A – B – C – D – E – F – G – H – I – J – K – L – M – N – O – P – Q – R – S – T – U – V – W – X – Y – Z). Essas letras se organizam em combinações que possibilitam a expressão de qualquer comunicação escrita no português, e a essa organização chamamos de princípio do sistema alfabético.

Cabe aqui o esclarecimento de que o Novo Acordo Ortográfico⁷ voltou a incorporar recentemente ao alfabeto da língua portuguesa as letras K, W e Y, que hoje só se empregam em dois casos:

- a) na transcrição de nomes próprios estrangeiros e seus derivados. Exemplos: Franklin; Wagneriano; Yala.
- b) nas abreviaturas e nos símbolos de uso internacional. Exemplos: kg (quilograma); w (watt); yd (jarda).

2.2.2.1 Organização dos princípios do sistema alfabético, segundo Lemle (1993)

Para explicar a organização do sistema alfabético do português, Lemle (1993) apresenta três tipos de relações entre os fonemas e os grafemas. A primeira é a relação de biunivocidade em que um determinado fonema representado por uma determinada letra e essa letra corresponde apenas e tão somente a esse fonema. No português brasileiro temos nesse tipo de relação somente: /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /a/.

Faraco (1994) faz aí duas observações: (1) as unidades sonoras /p/ (como em *banho*) e /k/ (como em: *palha*) também representam relações biunívocas, mesmo existindo pequeno número de palavras com esses fonemas no português brasileiro e (2) /t/ e /d/ apresentam, à primeira vista, relação de biunivocidade, no entanto, diante da vogal /i/, em muitos dos dialetos brasileiros são pronunciadas como /tʃ/ e /dʒ/ respectivamente.

O segundo tipo de relação descrito por Lemle (1993) é a relação cruzada previsível, em que a letra e o fonema são determinados pelo contexto. Diz respeito a uma letra poder representar mais de um fonema, considerando a posição por ela ocupada e, da mesma forma, um mesmo som poder ser representado por diferentes letras dependendo da sua posição na palavra. Podemos citar como exemplo a letra ‘s’ que aparece nas palavras ‘*sacola*’ (/s/) e ‘*caseiro*’ (/z/) representando fonemas diferentes. E o fonema /x/ representado de formas diferentes: ‘*rato*’ e ‘*carroça*’

⁷ Decreto N° 6.583, de 29 de setembro de 2008, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990, promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

O terceiro tipo de relação tratado pela autora é a relação de concorrência, em que mais de uma letra pode representar o mesmo fonema na mesma posição ‘*casa*’, ‘*exato*’, ‘*azedo*’ (fonema /z/).

Além dessas três relações, Lemle (1993) discute as questões dialetais. Pois, existem regiões brasileiras em que o /l/ em final de sílaba é pronunciado como [w], assim ao registrar a palavra ‘*anel*’ a criança pode enfrentar dificuldade em usar a grafia adequada, considerando que há uma arbitrariedade entre o som por ela produzido e a letra correta para representá-lo ortograficamente.

2.2.2.2 Organização dos princípios do sistema alfabético, segundo Scliar-Cabral (2003)

Leonor Scliar-Cabral (2003) também organiza os princípios do sistema alfabético, apresentando-os em dois conjuntos: as regras de descodificação, ou seja, os princípios aplicados durante a leitura, e as regras de codificação, os princípios aplicados à escrita.

As regras de descodificação tratam do reconhecimento das palavras e da atribuição de sentido. No processo que ocorre entre o sujeito e o texto é necessário que o leitor reconheça e identifique as letras que representam os grafemas e seus respectivos valores para que busque as palavras e as acesse no sistema da língua. Essas regras são apresentadas em três blocos:

1) As regras de correspondência grafo-fonêmica independentes de contexto, em que uma ou duas letras (grafemas) sempre corresponderão à realização de um mesmo fonema (som), independente da posição que ocupe na palavra. Por exemplo: “*p*” de ‘*pato*’, de ‘*pé*’ será sempre /p/.

2) As regras de correspondência grafo-fonêmica dependentes de contexto, em que os valores fonéticos atribuídos a uma ou duas letras (grafemas) dependem da posição em que se encontram na palavra, ou seja, dependem do contexto, da(s) letra(s) que a(s) precede(m) e/ou a segue(m). Por exemplo: “*s*” no início de palavras ou no início de sílabas e antecedida por “*n*”, “*l*” ou “*r*” com frequência representará o fonema /s/, por exemplo em: ‘*manso*’, ‘*bolso*’ e ‘*corsa*’. Caso a letra “*s*” esteja entre vogais ou semivogais, representará o fonema /z/, por exemplo, em ‘*casa*’ e ‘*lousa*’.

3) Por fim, as regras dependentes de metalinguagem e/ou do contexto textual morfosintático e semântico, em que é necessária a análise de características da própria língua, observando-se o contexto em relação à formação da palavra e de seu significado no

texto. Por exemplo, a atribuição de acento gráfico em determinadas palavras ou a formação das conjunções verbais.

As regras de codificação tratam do processo inverso ao da descodificação: o sujeito necessita converter fonemas em grafemas durante a sua produção escrita. Para Scliar-Cabral (2003), a codificação é um processo mais complexo que a descodificação. A pesquisadora esclarece que a leitura antecede a possibilidade de escrita, uma vez que não podemos aprender a escrever sem antes ter aprendido a ler, pois quando lemos não estamos escrevendo, mas quando escrevemos, obrigatoriamente lemos.

As regras de codificação são também apresentadas em blocos:

1) As regras independentes de contexto, assim como na descodificação, significam que determinados fonemas são representados pelos seus respectivos grafemas independente do contexto em que aparecerem, por exemplo: /b/ sempre será escrito como “b” (vejamos: ‘boca’, ‘blefe’ e ‘branco’).

2) As regras dependentes de contexto fonético, também como na descodificação, mostram que determinados fonemas são representados por determinados grafemas dependendo do contexto em que se apresentam, por exemplo: /k/ será escrito com “c” antes das vogais /o/, /O/, /a/, /õ/ ou /ã/ (como em: ‘cor’, ‘cocada’, ‘casa’, ‘conta’ e ‘cantiga’); no entanto, quando estiver antes das vogais /i/, /e/, /É/, /i/ nasalizada e /e/ nasalizada será escrito “qu” (vejamos: ‘quibe’, ‘queijo’, ‘querida’, ‘quinhentos’ e ‘quente’).

3) As regras das alternativas competitivas nos obrigam a fazer uma seleção no léxico mental ortográfico. É necessário emparelhamento semântico e morfossintático com a forma fonológica. Para Scliar-Cabral (2003), as alternativas competitivas constituem uma grande dificuldade na ortografia atual. Por exemplo: o uso do /s/ em início de vocábulo apresenta-se como “s” antes de qualquer vogal (‘sala’, ‘sela’, ‘sede’, ‘sila’, ‘sola’ ‘sonda’, ‘subida’ ‘sintoma’ e ‘sentimento’), e como “c” antes de vogais /i/, /e/, /É/, /i/ nasalizada e /e/ nasalizada (‘cimento’, ‘celeiro’, ‘cevada’, ‘cinza’ e ‘centavos’).

4) As regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético, tal como na descodificação, dependem de contextos morfossintáticos e fonéticos, como na manutenção de til nos derivados, na acentuação em paroxítonos terminados em /ãw/, no uso da crase, etc.

5) E, por fim, as regras de derivação morfológica evitam sobrecarga do léxico mental ortográfico, inclusive nos contextos competitivos, por exemplo, na escrita das conjugações verbais.

Como visto, o sistema alfabético do PB é organizado em regras que facilitam seu uso no processo de leitura e escrita. Scliar-Cabral (2003) se diz convicta de que a principal

causa dos resultados negativos obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está exatamente na falta de fundamentação teórica dos educadores brasileiros, a respeito dos processos de descodificação e de codificação. Esses processos constituem as duas vias do sistema alfabético, portanto, a base para os complexos processos de compreensão e produção do texto escrito.

A professora enfatiza que ser bem alfabetizado é não ter dúvida, é não titubear diante de um grafema, o que impede o processamento fluente das frases para se chegar à compreensão textual.

Vamos observar agora a aprendizagem da escrita sob um ângulo mais individual, nas palavras de Scherer (2008), a partir do que nos diz a psicogênese da língua escrita e que ocorre por meio do desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

2.2.3 A psicogênese da língua escrita

Na pesquisa “Psicogênese da Língua Escrita”, Ferreiro e Teberosky (1999) identificam estágios progressivos, de acordo com as hipóteses formuladas por crianças não alfabetizadas, ao longo da aquisição da escrita. As pesquisadoras descrevem uma série de modos de representação que se desenvolve até o nível da representação alfabética da linguagem.

São estágios caracterizados em cinco níveis que se sucedem em uma dada ordem, identificada como uma sequência psicogenética de construção da escrita.

No **Nível 1**, “escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.193). Estando a criança familiarizada com a letra cursiva, há grande chance de a sua produção escrita apresentar formas gráficas unidas entre si; já se a familiaridade maior for com a letra de imprensa, há maior probabilidade de serem produzidos caracteres separados.

Quanto à interpretação da escrita, as autoras explicam que, neste nível, a intenção subjetiva da criança conta mais do que as diferenças objetivas no resultado, ou seja, “todas as escritas se assemelham entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.193). Esse fato explica por que a escrita não funciona nesse nível como veículo de transmissão de informação, já que cada criança pode interpretar sua própria escrita, mas não a de outra criança.

Essa primeira fase descrita por Ferreiro e Teberosky (1999) é o que as autoras denominam **Nível 1**. É comumente tratada por muitos estudiosos como a fase pré-silábica 1, na qual os modos de representação são alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e o registro escrito. A criança ainda não entende que a escrita representa o oral, e supõe que a língua escrita seja outra forma de desenhar ou representar coisas. Ela usa desenhos, garatujas e rabiscos para escrever. Utiliza-se de alguns traços característicos da língua escrita, como linhas retas, curvas e traços com formas diferentes, mas que podem nos lembrar letras.

Essa é a chamada ‘fase icônica’. Os traços são dispostos desordenadamente no papel, muitas vezes sem linearidade e sem orientação convencional. A criança pode utilizar, conforme o tamanho do objeto que está nomeando, uma dada quantidade de símbolos, pois supõe que a escrita representa objetos e não o nome dos objetos (coisas grandes devem ter nomes grandes - a palavra ‘*boi*’ escrita com muitas “letras”, coisas pequenas devem ter nomes pequenos - a palavra ‘*formiguinha*’ escrita com poucas “letras”). Essas são tentativas de correspondências entre a escrita e o objeto referido, pois a criança geralmente utiliza uma forma gráfica mais longa para um referente maior ou mais velho e uma forma gráfica mais curta para um menor ou mais jovem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

No **Nível 2**, a criança percebe que, “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.202).

Segundo as pesquisadoras, o fato conceitual mais interessante é o de as crianças trabalharem com a hipótese da quantidade mínima de grafismos para escrever algo (comumente três, com tolerância por volta de mais um ou menos um) e com a hipótese de variedade nos grafismos:

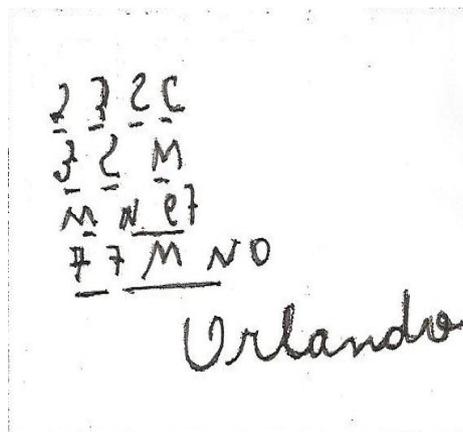
(...) em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.202).

Dentro da hipótese pré-silábica (2), a criança acredita que, para ler coisas diferentes, deve haver diferenças entre as escritas e, comumente, ela formula duas hipóteses: a de quantidade mínima (em que para se ler algo, deve existir um número mínimo de letras que nunca é menor que três), e a de variedade (em que deve haver variedade de grafismos, pois

não é possível ler algo com marcas iguais repetidas, elas precisam ser diferenciadas). Ou seja, a criança aprendiz faz registros diferentes entre palavras modificando a quantidade e a posição e fazendo variações nos caracteres. Neste nível, chamado de ‘não icônico’, ela geralmente utiliza-se de formas mais próximas às letras quando em comparação com suas escritas icônicas. Pode conhecer ou não os sons de algumas letras ou de todas elas. Às vezes, usa letras do próprio nome ou letras e números em uma mesma palavra. Também costuma caracterizar uma palavra com uma letra inicial, às vezes a do seu nome ou do nome de pessoas conhecidas.

Podemos aqui entender que a criança não analisa os sons componentes das palavras por ainda não ter conhecimento fonológico apropriado para isso. Na fase pré-silábica (1 e 2), há ausência de relações explícitas entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras. Em relação ao conhecimento metalinguístico, ela não analisa os componentes sonoros das palavras, o que sugere que ainda não apresenta um conhecimento silábico, em termos de consciência fonológica. Nessa fase, há ausência de relações explícitas entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras, tanto na identificação dos sons, como na quantificação deles. Vejamos como exemplo a lista abaixo⁸. Na primeira lista, a criança escreveu “tartaruga, galinha, cavalo e onça”.

Figura 4 – Escrita pré-silábica (Nível 2).



Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

Para essas crianças, não vigora ainda a ideia de que grafemas representam fonemas. Tal desenvolvimento ocorrerá somente no nível seguinte, quando a criança formula a ideia de que cada forma representa uma sílaba emitida. Citando Sinclair (2003), isso não

⁸ Todos os exemplos de escrita foram retirados do Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

pode causar surpresa alguma, uma vez que, de fato, são as sílabas, e não os fonemas, as unidades básicas da linguagem oral.

No **Nível 3**, a criança demonstra importante avanço cognitivo, passando a formular a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.209).

As autoras colocam que a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que elas chamam de hipótese silábica.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que essa mudança qualitativa consiste:

- a) na superação da etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, passando a uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral (recorte silábico);
- b) pela primeira vez, na formulação da hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Assim, as partes tornam-se observáveis, constituindo-se em elementos cuja relação com o todo se tenta compreender. É possível a decomposição da palavra em partes, bem como a correspondência das partes da palavra (suas sílabas), na ordem de emissão, com as partes ordenadas da palavra escrita (suas letras).

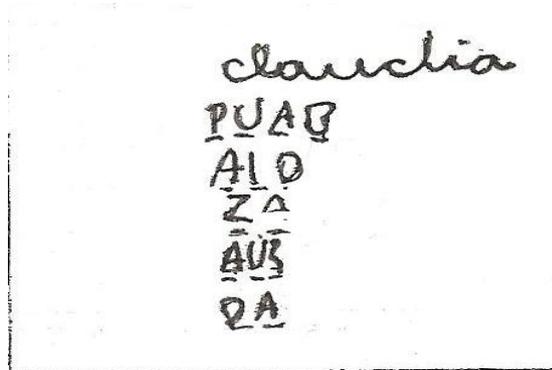
Nessa fase são apresentados modos de representação silábica com ou sem valor sonoro convencional. A criança descobre que a escrita é a representação do oral e passa a buscar a correspondência entre partes da linguagem oral e partes da escrita, sem saber ao certo como fazer essa representação parte a parte.

Começa a decompor a palavra falada em unidades silábicas até chegar à estratégia planejada da relação símbolo-sílaba, ou seja, a palavra falada começa a ser decomposta em unidades que definem a quantidade de letras a serem utilizadas. No início dessa fase, a criança pode ter adquirido, ou não, a compreensão do valor sonoro convencional das letras, mas, à medida que vai aprimorando sua hipótese silábica, começa a relacionar cada vez mais intensamente a sílaba a uma letra com valor sonoro contido na palavra.

Na perspectiva do conhecimento metalinguístico, esses progressos denotam que a criança está se tornando mais investigadora das características sonoras, o que, muito provavelmente, pode ser atribuído aos avanços em sua consciência fonológica, especialmente, quando chega ao nível do conhecimento da sílaba. Segundo Zorzi (2003, p.32), “essa correspondência de princípio gerativo, que cria uma regra de relacionamento entre sílabas-

letras, representa um passo fundamental na medida em que revela a compreensão de que as palavras são compostas por sequências fonológicas sem significado”. Na fase silábica ocorre uma transformação qualitativa significativa na escrita das crianças e elas passam a considerar as características ou particularidades sonoras das palavras a serem escritas. Na figura 5, temos a exemplificação de uma escrita silábica na seguinte lista escrita por uma criança: “tartaruga, cavalo, zebra, galinha e onça”.

Figura 5 – Escrita silábica (Nível 3)



Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

O Nível 4 é marcado pela passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’. Ela encontra-se meio a um complexo conflito. De um lado, a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias – exigências puramente internas, pois são hipóteses originais da criança nessa fase. De outro lado, a criança enfrenta as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas, em termos de hipótese silábica – uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A produção escrita nesse nível ocorre pela alternância entre a escrita silábica e a alfabética. A criança sabe que apenas uma letra para cada sílaba já não é suficiente, mas, muitas vezes, não sabe ainda que letra utilizar para resolver o problema. Na realidade, a criança percebe que há necessidade de mais letras para completar suas palavras, pois a hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras.

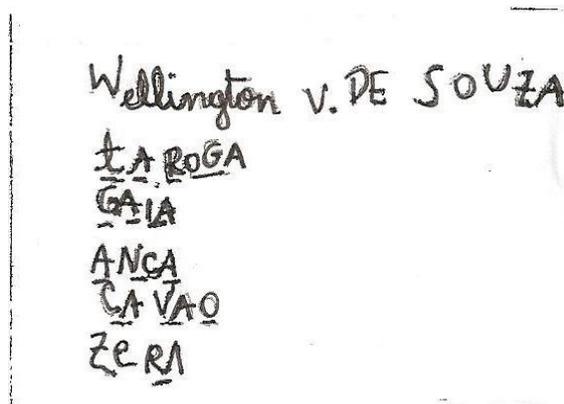
A fase silábico alfabética é a fase caracterizada pela convivência tanto da hipótese silábica como da hipótese alfabética e precede a aparição da escrita alfabética. Essa fase refere-se ao período em que a criança deixa de considerar a sílaba como unidade e passa a

compreender que ela pode ser segmentada e analisada em elementos menores – os fonemas. Abandona então a hipótese puramente silábica e passa a analisar a palavra além da sílaba. Na verdade, ela entra em conflito a respeito da quantidade de letras que deve usar para cada sílaba: há uma oscilação entre escrita silábica e alfabética. Passa a fazer uma leitura termo a termo (não mais global). Assim, a escrita pode apresentar algumas sílabas com características do nível silábico e outras, do nível alfabético (uma escrita híbrida).

Muitos alfabetizadores avaliam como se a criança estivesse “engolindo letras”, quando na realidade ela está acrescentando letras às sílabas, pois se encontra em conflito entre a hipótese silábica e a alfabética.

Quanto aos conhecimentos fonológicos, podemos dizer que a criança passa a dirigir sua atenção para os aspectos intrassilábicos, principalmente devido à sua interação com situações de escrita. Ela direciona sua atenção e suas atividades metafonológicas explícitas para os aspectos intrassilábicos, abrindo assim perspectiva para uma segmentação ainda mais complexa e abstrata. Na medida em que a criança começa a analisar o interior das sílabas, terá lugar uma segmentação fundamental que corresponderá ao conhecimento fonêmico propriamente dito. Na figura 6, podemos ler a escrita de uma criança que produziu uma lista de animais: “tartaruga, galinha, onça, cavalo e zebra”.

Figura 6 – Escrita silábico-alfabética (Nível 4)



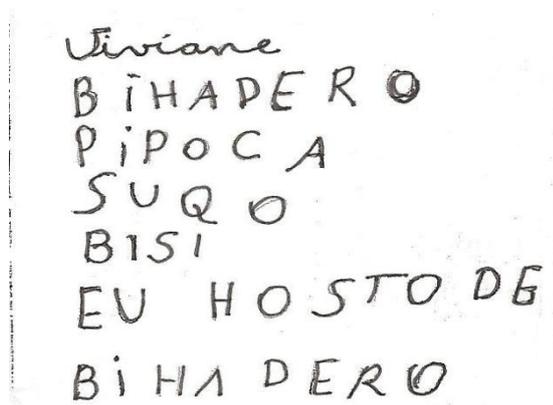
Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

A proposta de Ferreiro e Teberosky (1999) tem sua culminância no **Nível 5**. Destacam as autoras que “ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.219).

Na fase alfabética, a criança passa a entender que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. Pode ainda não separar todas as palavras nas frases; no entanto, opera com o sistema de escrita e compreende que a sílaba pode ser desmembrada em fonemas e que é necessária a análise fonética das palavras para escrevê-las. Já resolveu o problema da escrita, pois já compreende o modo de representação da linguagem oral na sociedade em que está inserida. Ela compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação.

Na figura 7, temos a escrita de uma criança que já sustenta a hipótese alfabética e nos apresenta uma lista de palavras e uma frase “brigadeiro, pipoca, suco, bis. Eu gosto de brigadeiro”.

Figura 7 – Escrita alfabética (Nível 5)



Fonte: PROFA (BRASIL/MEC, 2001).

Essa fase é definida pela compreensão da correspondência mais precisa entre letra e som. Dizemos que a criança compreendeu plenamente o sistema de escrita da sua comunidade linguística. É capaz de escrever, realizando uma análise sonora de todos os fonemas que compõem a palavra, mas isso não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas. É a partir desse momento que a criança enfrentará as dificuldades próprias da ortografia, porém já não terá problemas de escrita, no sentido estrito, de acordo com a explicação de Ferreiro e Teberosky (1999).

Resta, pois, dando continuidade à sua aprendizagem, dominar a ortografia, o que implica compreender que nem todas as relações letra-som são biunívocas no sistema (ZORZI, 2003). Vencidos os obstáculos conceituais da aprendizagem inicial da língua escrita, a criança

passa a enfrentar os desafios de aprender as regras relacionadas ao sistema ortográfico da nossa língua - é o que chamamos de **fase ortográfica**⁹.

Ferreiro (1986, p.10) destaca que cada um dos níveis ou fases da aprendizagem inicial da língua escrita caracteriza-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: “... absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio”.

A Psicogênese da Língua Escrita foi uma pesquisa fundamental para os estudos referentes à aprendizagem da escrita, porque nos mostrou a construção conceitual que a criança faz para chegar à hipótese alfabética. A partir disso, estudiosos passaram a visualizar que aprender a escrever significa, num primeiro momento, cometer muitos “erros” e que as hipóteses das crianças são formuladas com base no conhecimento linguístico que elas possuem a partir da modalidade oral. A perspectiva linguística oferece pistas para responder quais bases fundamentam essas hipóteses (GUSSO, 2003).

Segundo a Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), a escrita alfabética é um sistema notacional em que a apropriação constitui, para o aprendiz, um trabalho conceitual e não só perceptivo-memorístico, ou seja, as crianças, de acordo com sua experiência, passam por uma sequência evolutiva - as chamadas hipóteses de escrita - correspondendo a diferentes momentos evolutivos a respeito das concepções que os indivíduos apresentam sobre a língua escrita.

Ferreiro (2003) considera que, nesse processo de reconstrução do sistema notacional alfabético, a criança deve compreender a lógica das relações parte-todo nas modalidades oral e escrita e elaborar representações mentais para as unidades da língua. Estudos brasileiros têm buscado confirmar a relação bidirecional entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita, utilizando como forma de categorização dos sujeitos as hipóteses de Ferreiro e Teberosky (1999). Podemos aqui citar alguns já anteriormente mencionados, como Cardoso-Martins (1991; 1994; 1995 e 1996); Costa (2002); Freitas (2004); Santos (2006); Scherer (2008), entre outros.

⁹ Kato (2002), Lemle (1993), Morais (1995, 1999b, 2003, 2005a, 2005b), Scliar- Cabral (2003), Miranda (2005, 2006, 2007, 2008) são pesquisadores que investigam e discutem as diversas facetas da nossa ortografia. Kato (2002) explica que nossa escrita tem diferentes motivações (fonêmica, fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica). E, em vários momentos, a criança deverá estar atenta para a posição da letra na palavra ou para os aspectos morfológicos da língua ou até mesmo para a motivação histórica da língua, lembrando, por exemplo, da família da palavra. São questões para outra abordagem de discussão em que a Linguística muito tem a contribuir no ensino da língua, mas que fogem aos objetivos imediatos deste estudo.

2.2.4 A explicitação do princípio alfabético associada ao desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da escrita

Para Ferreira e Teberosky (1999), a alfabetização é um processo de construção, durante o qual a criança vai se apropriando da escrita à medida que interage com esta e com as pessoas que dela se utilizam. Esta interação não se dá apenas no momento em que a criança ingressa na escola, mas já ocorre no dia-a-dia quando se depara com situações de letramento.

Rojo (1998) explica que o processo de construção da linguagem escrita se dá em duas dimensões francamente interligadas: a familiar e a escolar. A constituição do letramento pode ter início nas práticas de interação familiar, ainda mediadas pela oralidade. A partir de um ambiente de letramento a criança tem a oportunidade de conhecer e de reconhecer o que é a escrita, para que ela serve, como e em que situações ela é usada ou quem a utiliza. Aqui concordamos com a posição da autora, mas alertamos para a realidade brasileira. São muitas as famílias que não têm condição, por diversas razões, de propiciar um ambiente de letramento às suas crianças. Daí cabe à escola recuperar a defasagem que elas trazem com relação às práticas de letramento.

Soares (2004) postula que um aspecto importante e que deve ser destacado no ensino da língua escrita é que ele seja desenvolvido em um contexto de letramento, possibilitando a participação da criança permanentemente em eventos que envolvam leitura e escrita. Segundo a autora, a criança necessita ser alfabetizada e saber fazer uso da leitura e da escrita nas diversas situações a que for exposta. A alfabetização e o letramento são duas vias e cada uma demanda um tipo diferenciado de ações do professor e da escola.

A aprendizagem da língua escrita exige o desenvolvimento de capacidades de análise e síntese de fonemas, exige o domínio do código convencional, exige saber manipular a ortografia da língua. Santos e Navas (2002) citam que a descoberta do fonema é a chave para a compreensão do princípio alfabético da escrita, e que para chegar à descoberta do fonema a criança necessita adquirir e desenvolver a consciência fonológica, uma competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações nesse nível, que parece ser tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela consequente, como discutido anteriormente.

Parece que a importância do tipo de consciência fonológica relevante a ser promovido no processo de instrução da leitura e da escrita depende do tipo de sistema de escrita que está sendo ensinado. Para a emergência da consciência fonêmica, é necessário que a criança tenha experiências específicas com a língua escrita, além da mera exposição aos

conceitos de rima e aliteração. Os fonemas só se tornam manifestos como unidades discretas na fala quando associados a outros fonemas, formando unidades discretas maiores (BARRERA, 2003).

Kato (1986) e Haase (1990) sugerem que a consciência fonológica impõe implicações bem mais aguçadas no modo de percepção do sistema linguístico, principalmente quando se trata da forma de escrita alfabética. Defendem que o processo de aprendizagem da linguagem escrita chama a atenção para aspectos da linguagem falada, que provavelmente são despertados apenas a partir desse contato com a escrita.

Durante o período de aquisição da escrita, as crianças também devem aprender a lidar com as convenções ortográficas, além da descoberta do princípio alfabético. Guimarães (2003) afirma que, ao descobrir a natureza alfabética do sistema de escrita, a criança não dominará a ortografia nem a leitura, uma vez que o sistema de escrita não representa uma transcrição perfeita dos fonemas. De acordo com a autora, alguns pesquisadores brasileiros, como Carraher (1984), Cagliari (1997), Faraco (1997) e Zorzi (1998), demonstram que o estágio alfabético não pode ser considerado como o ponto final da aprendizagem do sistema de escrita em português.

Zorzi (2003) afirma que a aprendizagem do sistema ortográfico também não ocorre linearmente; ela parece depender de características de cada língua escrita, que podem apresentar maior ou menor grau de complexidade. Portanto, há uma apropriação progressiva, com aspectos ortográficos mais fáceis de serem assimilados e outros que exigem muito mais tempo e conhecimentos para que venham a se tornar mais claros e plenamente dominados.

Segundo Soares (2004), quando a criança se torna alfabética é o momento adequado de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e a escrever, porque quando ela se torna alfabética surge o problema da apropriação do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum. E a criança tem de aprender isso.

A criança tem de passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema. E, nesse campo, a grande colaboração é da Linguística, ao tratar das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico e fornecer subsídios para que possamos determinar qual é o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e de suas relações. É a isso que Soares (2004) chama de especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar adequadamente do sistema de escrita, o que é feito junto com o letramento. Essa aprendizagem tem um tempo

escolar determinado. O sistema educacional brasileiro coloca como período para a alfabetização a fase inicial do Ensino Fundamental. A próxima seção tratará dessa questão.

2.3 Alfabetização no Ciclo da Infância

De acordo com a LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação escolar no Brasil hoje se organiza em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O Ensino Fundamental é a segunda etapa da educação básica¹⁰ e, segundo Piletti e Rossato (2010), tem sido dotado de prerrogativas que buscam uma formação básica e comum para que as crianças possam integrar-se à sociedade, mediante o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e da compreensão dos sistemas sociais, naturais, políticos e tecnológicos. Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu definitivamente no Brasil o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Com essa legislação em vigor, verificou-se a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontravam, na sua maioria, inseridas no sistema de ensino – ou na pré-escola ou no primeiro ano do ensino fundamental.

2.3.1 O Ensino Fundamental de nove anos

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, (lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e da lei nº 11.114/2005, o Ensino Fundamental de nove anos transformou-se na segunda meta concretizada do Plano, que propôs ampliar até 2010 “para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”¹¹.

A Resolução nº 3/2005 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica define as normas para ampliação do Ensino Fundamental e em seu Art. 2º orienta a organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil, adotando os

¹⁰ A primeira etapa é a Educação Infantil, como explicita o Art. 29 da LDB.

¹¹ Segundo Piletti e Rossato (2010), das cinco importantes metas do PNE, relativas à Educação Básica, apenas duas foram atingidas: * alcançar a taxa de 80% de crianças de 4 a 6 anos de idade matriculadas em escolas (em 2008, o resultado era de 79,8%) e * universalizar o ensino fundamental (em 2007, a taxa de matrícula era de 97,6%). As outras três metas não foram atingidas: * colocar 50% das crianças de 3 anos em creches; * erradicar o analfabetismo e * diminuir a evasão no ensino médio em 5% ao ano.

seguintes critérios: a Educação Infantil atende crianças até 5 anos e o Ensino Fundamental atende crianças de 6 aos 14 anos de idade.

Dessa forma, o ensino fundamental passa a ter duas etapas: a primeira, denominada anos iniciais, com cinco anos de duração, atendendo crianças de 6 até 10 anos de idade, e a segunda etapa, anos finais do Ensino Fundamental, com quatro anos de duração, atendendo crianças de 11 a 14 anos. Portanto, conforme o Quadro 2, abaixo apresentado, o tempo educativo do ensino fundamental foi dividido em dois momentos obrigatórios e foi determinada a organização do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil com a adoção da seguinte nomenclatura:

Quadro 2: Adaptação de quadro da Resolução CNE/CEB nº 3/2005

<i>EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	<i>Até 5 anos de idade</i>	
<i>Creche</i>	<i>Até 3 anos</i>	
<i>Pré-escola</i>	<i>De 4 a 5 anos</i>	
ENSINO FUNDAMENTAL	Até 14 anos de idade	9 anos de duração
Anos iniciais	De 6 a 10 anos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do EF
Anos finais	De 11 a 14 anos	6º, 7º, 8º e 9º ano do EF

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 3/2005

Trata-se então de um novo Ensino Fundamental no sistema brasileiro e para tal é exigido, em cada escola, que seu projeto político-pedagógico garanta a reorganização da educação infantil, especialmente da pré-escola, que deve ter sua própria identidade. O antigo terceiro período da pré-escola não deve ser confundido com o primeiro ano do ensino fundamental, pois este compõe os anos iniciais do Ensino Fundamental e passa a ser parte integrante de um ciclo de três anos de duração, o qual pode ser denominado de ciclo da infância, voltado especialmente para a alfabetização e o letramento.

Entendemos, pois, que todas essas questões a respeito da inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, bem como das crianças inseridas na Educação Infantil, exigem uma sólida formação do professor, inclusive fortemente baseada nos conhecimentos construídos pela Linguística, chamando aqui atenção para as áreas da Psicolinguística, incluindo a Aquisição da Linguagem, e da Sociolinguística.

A legislação atual coloca com clareza que o novo ensino fundamental pode ser desdobrado em ciclos, no todo ou em parte, e o sistema de ensino ou a escola que fizer opção pelo sistema seriado, mesmo gozando de autonomia, deve considerar esses três anos iniciais (ciclo da infância) como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (Parecer CNE/CEB Nº 4/2008).

Na verdade, tem-se como objetivo da lei nº 11.274/2006 possibilitar aos alunos, com o ensino fundamental de nove anos, um processo de alfabetização mais proveitoso por um período mais longo, com duração de três anos (dos seis aos oito anos de idade). Pressupõe-se que a entrada antecipada no Ensino Fundamental garanta à criança um período maior de convivência escolar, ampliando oportunidades de aprendizagem.

Segundo Batista (2006, p.2), “... se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados”. Assim sendo, concordamos que o ingresso da criança mais cedo na escola obrigatória permite uma familiarização um pouco mais precoce com um universo cultural mais amplo e possibilita melhores condições para seu aprendizado, especialmente o aprendizado da leitura e da escrita.

2.3.2 O Ciclo da Infância ou Ciclo de Alfabetização

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCEF) propõem a estados e municípios a criação de um ‘grande ciclo de alfabetização de três anos’, acabando com a reprovação no interior desse período, pois os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, que constituem o ciclo de alfabetização e letramento, não devem ser passíveis de interrupção. É defendido que o sistema de ciclos atenda de modo mais adequado ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, submetendo o tempo da escola ao tempo dessas aprendizagens, colocando então o aprendizado em oposição à retenção.

Historicamente, o marco de entrada da criança na escola básica – anteriormente fixado em torno de sete anos – sempre se regulou pela concepção de prontidão para a aprendizagem da escrita e da leitura, avaliada por testes classificatórios. Até a década de 1980, quando começou a ser introduzida a organização por ciclos nos sistemas de ensino do Brasil, a 1ª série do ensino fundamental era considerada a série de alfabetização – e somente o aluno considerado ‘alfabetizado’ era promovido para a série seguinte (SOARES, 2008).

Nosso estudo pretende investigar a alfabetização no ciclo da infância, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, no primeiro ano do Ciclo da Alfabetização.

2.3.3 Alfabetização no Brasil

O documento *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2003) tem por propósito fazer uma análise dos estudos atuais sobre alfabetização no nosso país. Segundo seus elaboradores, o Brasil não tem acompanhado os conhecimentos recentes da ciência cognitiva e por isso tem fracassado na alfabetização de suas crianças, pois desconsidera os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar.

No centro da discussão desse documento, encontramos em destaque o conceito de consciência fonológica. Ele aparece como o primeiro elemento de um conjunto de competências e habilidades¹² consideradas essenciais para o sucesso do processo de alfabetização, conforme orientações do *National Reading Panel 2000*, segundo cita o referido relatório (BRASIL, 2003).

A escrita é concebida por esses autores como a capacidade de decodificar sons usando os sinais gráficos correspondentes, os grafemas. Os autores advertem que:

Num processo de alfabetização, primeiro é preciso aprender a escrever as palavras de acordo com critérios de transcrição fonológica dentro dos padrões ortográficos (soletrar), para em outro momento poder escrever no sentido de compor textos, ainda que simples (BRASIL, 2003, p. 47).

Os autores explicam que a limitação do processo de soletrar não deve ser impedimento para o desenvolvimento de competências posteriores na aprendizagem da língua escrita. No entanto, essa soletração exige objetivos e processos que requerem diferentes estratégias pedagógicas.

Esses mesmos autores concebem a leitura tendo a descodificação como a competência central, sendo a compreensão considerada um fator que apenas fortalece a aprendizagem da leitura, mas independe dela. Eles ainda defendem que o domínio do princípio alfabético e a consciência fonêmica são os maiores preditores de um bom leitor, por isso esses deveriam ser os dois aspectos básicos principais de qualquer programa de alfabetização.

Os autores argumentam que o método fônico é o único com possibilidade de resolver os problemas de alfabetização e de levar as crianças brasileiras a descodificar. Podemos concluir da leitura do relatório que os autores defendem que é necessário primeiro

¹² Seria esse conjunto de competências e habilidades: Consciência fonológica; familiaridade com textos impressos; metalinguagem; consciência fonêmica; conhecimento do princípio alfabético; descodificação; fluência; vocabulário e estratégias de compreensão de textos. (BRASIL, 2003, p. 41)

aprender a descodificar para aprender a ler, e primeiro aprender a soletrar, para aprender a escrever. Assim sendo, o contexto adequado para o ensino da leitura e da escrita num programa de alfabetização

não são os gêneros literários variados e o entendimento de seus usos sociais: este é o objetivo último de aprender a escrever, mas não é objeto nem deve se confundir com o processo inicial de preparar o indivíduo para escrever (Brasil, 2003, p. 47).

Percebemos grande diferença de concepções a respeito do processo de alfabetização e letramento. Esses autores discordam frontalmente das posições assumidas por Soares (2008), que defende a alfabetização e o letramento acontecendo concomitantemente – posição assumida neste trabalho.

Verificamos ainda nesse Relatório a discussão sobre consciência fonológica, a qual é apresentada, de forma bastante contundente, como causa da aquisição da escrita. No entanto, observando várias pesquisas produzidas no Brasil, notamos que a discussão dessa relação, como causa ou consequência, resiste entre linhas de pensamentos sobre a alfabetização, conforme apresentado no item 2.1.2 deste trabalho.

Segundo Rego (2007), as pesquisas a partir dos anos 1980 deram margem a modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização:

alguns com ênfase muito forte no processo de letramento: uso de práticas de leitura e escrita na sala de aula e outros que consideraram a necessidade de atividades específicas de alfabetização e que reconheceram a importância de acatar os resultados oriundos da literatura que investigou o impacto do estímulo à consciência fonológica sobre a aprendizagem de escritas alfabéticas (REGO, 2007, p. 5).

A proposta apresentada nos documentos brasileiros, aqui especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), segundo Rego (2007), recebeu influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e dos modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1971). É uma proposta que defende uma alfabetização contextualizada e a ideia de que a descoberta do princípio alfabético deve ocorrer de forma reflexiva. Dessa forma, o aluno é levado a pensar sobre a escrita e cabe ao professor fazer intervenções de forma a tornar mais efetiva essa reflexão. Percebemos que esses documentos que legislam a Educação no Brasil trazem proposta diferente da defendida no relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2003). Esse é um debate que tem se estendido entre os estudiosos nos últimos anos.

Para Mortatti (2006), o pensamento construtivista no Brasil deslocou o eixo das discussões a respeito dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Uma ‘revolução conceitual’ que acabou por provocar abandonos de teorias e práticas tradicionais e levou a ‘desmetodização’ do processo de alfabetização, bem como a questionamentos sobre a necessidade das cartilhas.

A falta de uma metodologia explícita da perspectiva construtivista tem sido alvo de críticas e responsabilizada pelo fracasso na aquisição do sistema de escrita alfabético pela criança, abrindo espaço para propostas de retorno a métodos tradicionais, como no caso do método fônico. Aliado a esses aspectos, tornando a discussão ainda mais complexa, está a ampliação do conceito de alfabetização por meio do conceito de letramento, que requer não mais somente a aprendizagem da técnica, mas o seu uso competente nas diferentes práticas socioculturais da leitura e a apropriação da escrita enquanto forma de comunicação.

Diante desse contexto, devemos esclarecer a concepção de alfabetização e de letramento e nosso posicionamento a respeito.

2.3.4 Alfabetização e Letramento

Comumente é entendido ‘alfabetizar’ como ato ou efeito do ensino das primeiras letras e, por essa razão, uma pessoa alfabetizada é vista como aquela que domina as habilidades básicas da leitura e da escrita. Em sentido estrito, a alfabetização é entendida na perspectiva da leitura como a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na perspectiva da escrita, como a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

Observa-se, no entanto, uma modificação progressiva no conceito de alfabetização, em razão de necessidades sociais, políticas e econômicas. No século passado, já não era considerada alfabetizada aquela pessoa que apenas dominava as habilidades de codificação e de decodificação. Para ser considerada alfabetizada, a pessoa deveria saber usar a leitura e a escrita, exercendo concretamente uma prática social em que a leitura e a escrita são necessárias.

Segundo Soares (2003), essa ampliação no conceito de alfabetização pode ser acompanhada nos censos: até por volta dos anos de 1940, os censos indagavam apenas e tão somente se as pessoas sabiam ler e escrever, sendo aceita como comprovação da resposta a capacidade de assinatura do próprio nome. Depois, a partir dos anos de 1950 e até o censo de 2000, os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de ‘ler e escrever um bilhete

simples', o que evidenciava uma ampliação do conceito de alfabetização: já não era mais considerada alfabetizada aquela pessoa que apenas declarava saber ler e escrever genericamente. Para ser alfabetizada, a pessoa necessariamente deveria saber usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Assim, foram definidos índices de alfabetização funcional, tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série. Percebe-se aí a exigência do acesso ao mundo da escrita: habilidades para além do aprender a ler e a escrever.

... a definição de índices de alfabetismo funcional tendo como critério anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como "saber ler e escrever" ou "saber ler um bilhete simples", e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização (SOARES, 2003, p.10).

Também na escola o conceito de alfabetização tem se modificado. Antes era aceito que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização: o desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da língua escrita em práticas sociais de leitura e escrita era tratado como uma etapa posterior a essa fase de alfabetização.

No entanto, novas concepções da Psicologia, da Linguística e de outras ciências afins a respeito de leitura e escrita favoreceram nosso entendimento de que o aprendizado das relações entre 'letras' e 'sons' da língua é uma importante condição do uso da língua escrita e, por outro lado, também esse uso da língua escrita é uma importante condição da alfabetização ou do aprendizado das relações entre as 'letras' e os 'sons' da língua.

A partir de então, a concepção de alfabetização não se reduz apenas ao domínio das "primeiras letras", mas envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos em situações reais. Para essa nova concepção foi eleito o termo 'letramento', que designa o conjunto de conhecimentos, de atitudes e de capacidades necessárias para o uso da língua em práticas sociais (SOARES, 2003).

Assim entendemos o termo "alfabetização" referindo-se ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, no caso a escrita alfabética, e as habilidades de utilizá-la para a leitura e a escrita. O domínio dessa tecnologia envolve conhecimentos variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam.

Já o termo “letramento” está relacionado ao exercício competente da tecnologia da escrita, nas situações efetivas de leitura e escrita de textos reais. Soares (1986, p.47) sabiamente defende que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis; ao contrário: o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Vem certamente dessas novas concepções, e a partir da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), o entendimento da importância metodológica do ambiente alfabetizador, em especial, mas não somente, na fase de alfabetização escolar. A criação desse ambiente se concretiza na busca de proporcionar às crianças o uso efetivo e real da língua escrita, mesmo antes do domínio das habilidades de codificação e decodificação.

A construção do ambiente alfabetizador está baseada na pressuposição de que saber para que a escrita serve e saber como ela é usada em práticas sociais concretas auxilia a criança em seu processo de alfabetização, dando significado e função ao processo e favorecendo a exploração e entendimento, pela criança, do funcionamento da língua escrita. É função da escola promover esse tipo de ambiente, em especial para crianças de famílias carentes de experiência com a cultura escrita e suas diversas práticas, a fim de procurar fornecer a elas esse passo tão importante nas primeiras fases de alfabetização. Desse modo, as crianças pertencentes a meios pouco escolarizados passam a ter oportunidades de manusear textos e de participar de situações efetivas de leitura e produção de textos.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é um processo de construção, durante o qual a criança vai se apropriando da escrita à medida que interage com esta e com as pessoas que dela se utilizam. Esta interação não se dá apenas no momento em que a criança ingressa na escola, mas já ocorre no dia-a-dia quando se depara com situações de letramento.

Sabemos que na realidade brasileira são muitas as famílias que não têm condição, por diversas razões, de propiciar um ambiente de letramento adequado às suas crianças. Daí cabe à escola recuperar ou pelo menos minimizar a defasagem que elas trazem com relação às práticas de letramento, o que é colocado como fator de importância da inclusão dessas crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

As atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade são agora acompanhadas de demandas bastante complexas, como a permanência das crianças de camadas populares na escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, já que tais oportunidades são precocemente vivenciadas por camadas sociais mais favorecidas. Dessa forma, defende-se que, com a inclusão da faixa etária de seis anos no Ciclo da Infância ou Ciclo de Alfabetização, o sistema adotado amplia o direito dessa criança a uma

escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada (Minas Gerais, 2008). Isso implica o direito daquelas crianças à alfabetização e ao letramento, em processos de aprendizagem que assegurem progressivas capacidades e habilidades.

Um aspecto importante, que deve ser destacado no ensino da língua escrita é que ele seja desenvolvido em um contexto de letramento, Soares (2004) defende a possibilidade de participação da criança permanentemente em eventos que envolvam leitura e escrita. Como anteriormente visto, para ela alfabetização e letramento são duas vias e cada uma delas demanda um tipo diferenciado de ações do professor e da escola, posição a que nos associamos.

2.3.5 A especificidade do processo de alfabetização

Para Soares (2004), não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito para ser adequadamente alfabetizada. É preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que ela possa se apropriar adequadamente do sistema de escrita, o que é feito junto com o letramento: é a isso que a estudiosa chama de especificidade do processo de alfabetização.

É sabido que por muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica e repetitiva, na qual as crianças eram levadas a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem o entendimento da lógica que relacionava a pauta sonora e a sequência de letras correspondente.

Hoje, sabemos que há um conjunto de conhecimentos a ser construído pela criança aprendiz, que a leve a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora (as partes pronunciadas). E essa é uma descoberta que nem sempre se dá espontaneamente, por isso é imprescindível a atuação pedagógica do professor alfabetizador, no sentido de ajudar a criança a descobrir os princípios que regem a relação obscura entre as partes faladas e as partes escritas das palavras.

O desafio que se coloca para o Ciclo da Infância ou Ciclo de Alfabetização é o trabalho pedagógico de conciliar esses dois processos, assegurando às crianças a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as condições viáveis e concretas do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Assim sendo, reforçamos a importância crucial da formação do professor alfabetizador, responsável por mediar toda a aprendizagem desses conhecimentos no Ciclo de Alfabetização.

A alfabetização em si, como cita Scherer (2008), requer que haja o ensino das especificidades do sistema de escrita e de atividades de reflexão fonológica, enquanto o letramento requer que a criança seja mergulhada em diversos contextos de leitura e escrita, de forma espontânea e não tão explícita quanto na alfabetização. Assim sendo, percebemos que a alfabetização exige a explicitação da técnica de escrita para que seja possível codificar e descodificar, ou seja, é necessário aprender a relacionar sons com letras (fonemas com grafemas), a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, enfim, um conjunto de aspectos técnicos. Isso significa que a alfabetização é o domínio das relações fonema/grafema e do código convencional da leitura e da escrita e não é pré-requisito para o letramento. No entanto, mais uma vez reforçamos que o letramento e a alfabetização devem acontecer concomitantemente.

Portanto, o professor que alfabetiza deve estar muito bem preparado teórica e pedagogicamente para ter a necessária clareza dos objetivos a serem alcançados e das competências que as crianças devem ter a cada ano letivo do Ciclo de Alfabetização, bem como ao final de todo o ciclo de três anos. Assim, esse alfabetizador deve igualmente ter conhecimentos específicos a respeito dos processos de alfabetização e letramento. E, mais estritamente, sendo aqui do nosso interesse, ressaltamos a importância, para o alfabetizador, dos conhecimentos linguísticos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica, aos princípios do nosso sistema de escrita e à aprendizagem da criança a respeito da notação alfabética.

Concordamos com Poersch (1990) quando afirma que o professor pode até alfabetizar sem conhecimentos linguísticos (e assim, muitos o fazem); no entanto, possuindo esses conhecimentos, o professor alfabetizador melhor compreenderá o objeto do seu trabalho e terá melhores condições de enquadrá-lo no quadro geral das ciências, além de ter possibilidades de desenvolver um trabalho mais eficiente.

O professor alfabetizador deve conhecer muito mais sobre a língua do que o conteúdo que de fato transmite a seus alunos. Ele não tem necessidade de ser um linguista, mas deve possuir conhecimentos teóricos e práticos tanto de Linguística pura, como de Linguística aplicada. Poersch (op.cit.) explica que os conhecimentos linguísticos não são considerados a salvação da alfabetização, pois essa é uma atividade influenciada por muitos outros fatores. Contudo, embora a Linguística não dê respostas a todos os problemas da alfabetização, e tenha respostas muitas vezes não definitivas, o alfabetizador com uma formação Linguística poderá fazer uso inteligente dela para aperfeiçoar seu trabalho. Compreendemos que muitas dificuldades de leitura e escrita que atrapalham o aluno ao longo

de todo o Ensino Fundamental poderiam ser dirimidas por um profissional linguisticamente bem preparado.

Conhecendo os elementos essenciais da Linguística e sabendo aplicá-los, o alfabetizador certamente terá condições de graduar as dificuldades a serem trabalhadas e de definir os procedimentos mais adequados na aprendizagem de seus alunos.

A forma como a escola, de um modo geral, vem tratando as questões da fala, da escrita e da leitura na alfabetização é, muitas vezes, superficial. Segundo Cagliari (1998), a escola necessita de professores com melhor formação acadêmica. Há grande dedicação às questões pedagógicas, metodológicas e psicológicas e pouca às questões linguísticas.

Partindo do pressuposto de que a alfabetização lida com a linguagem e, conseqüentemente, exige do profissional, além dos conhecimentos didáticos, psicológicos e sociológicos, um bom cabedal de conhecimento acerca da linguagem, a formação linguística do alfabetizador deve incluir conhecimentos que abrangem, segundo Poersch (1990):

- o estatuto da comunicação linguística, ou seja, estrutura e funcionamento da linguagem;
- o perfil da língua base, isto é, a descrição da língua na qual a alfabetização será implantada;
- o quadro contrastivo do código oral *versus* o código escrito e outros mais.

Não é mais possível desprezar a enorme gama de conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos requerida na alfabetização. Zanini (1990) destaca que o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o escrito. Para tanto, é esperado desse profissional um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento da linguagem infantil e de seu desenvolvimento.

Mota (2009) coloca que, ao considerarmos a posição de Gombert (2003), de que algum grau de consciência metalinguística é necessário para se aprender a ler e escrever, e de que ao mesmo tempo a alfabetização tem um papel importante no desenvolvimento dessa habilidade, as implicações educacionais dos estudos a respeito dessa relação são evidentes: o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas pode melhorar o desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. Esses resultados, além de comprovar a importância da consciência metalinguística para o processo de alfabetização, reforçam a necessidade de conhecimentos acerca da aquisição da linguagem na formação do professor alfabetizador e, conseqüentemente, em sua prática no ensino da leitura e da escrita. É por isso que se torna necessário o alfabetizador ter uma medida da consciência da língua que a criança, ao entrar para a escola, já desenvolveu.

Scliar-Cabral (2003) também salienta que o professor deve levar o aluno a refletir, durante o processo de aprendizagem, sobre as regras de descodificação e codificação. Para tanto, o aprendiz precisa conhecer os princípios do sistema de sua língua – ou seja – o princípio alfabético do português brasileiro. Esta afirmação complementa e reafirma o que já foi exposto anteriormente, a respeito da importância do conhecimento linguístico na formação do professor alfabetizador.

3 MÉTODO

- Agora você vai falar os sons das palavras, certo?

- Professora, eu 'num' sei falar os sons não.

(Beatriz, 6 anos, Turma A . Abril/2011)

3.1 Caracterização da Pesquisa

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo, do tipo longitudinal, que objetivou investigar o desenvolvimento da consciência fonológica e a evolução da escrita, assim como a relação entre eles, com o intuito de contribuir para o debate sobre a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita. Foi desenvolvida em turmas de alfabetização, ou seja, do 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir de um trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores focando a explicitação do princípio alfabético e as atividades de desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS e foi registrada sob o nº 11/05530.

3.2 Corpus

Definimos como corpus desta pesquisa os resultados das testagens de consciência fonológica¹³ e da avaliação das produções escritas de 23 crianças que compunham o Grupo Experimental (GE) e o Grupo de Controle (GC) desta investigação.

Todos os testes e avaliações foram aplicados pela pesquisadora em um Grupo Experimental, formado por 12 crianças, e em um Grupo de Controle, formado por 11 crianças, do 1º Ano do Ensino Fundamental da rede de ensino do município de União – Piauí. Essas crianças foram alfabetizadas por diferentes abordagens, de acordo com as definições da rede de ensino, da escola e do professor.

Ainda foram utilizados como *corpus* deste trabalho os dados de observação das atividades didáticas propostas pelos professores alfabetizadores em sala de aula durante os meses da pesquisa e mais os dados coletados em pequena entrevista com cada uma das crianças dos dois grupos.

¹³ Utilizamos para testagem da consciência fonológica Moojen et al. (2003): CONFIAS - Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial

3.3 Participantes

Foram participantes desta pesquisa 04 professores alfabetizadores da rede municipal de União - PI, município da Região Metropolitana de Teresina, e 23 crianças, alunas dos 04 professores, pertencentes a turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal. As crianças participantes eram todas moradoras da zona urbana do município e seus pais, com relação à escolaridade, tinham no máximo o Ensino Fundamental completo.

Todos os professores alfabetizadores da rede municipal da cidade, num total de 50¹⁴, foram convidados a participar da pesquisa e tiveram liberdade de aceitar ou não o convite.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, ou seja, os professores (Anexo 1) e os pais ou responsáveis pelas crianças (Anexo 2) que integraram o estudo.

As crianças e seus professores foram divididos em dois grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC).

3.4 Grupo Experimental (GE)

As crianças

O grupo experimental foi composto, a princípio, por 13 crianças pertencentes a duas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede municipal.

A pesquisa foi desenvolvida, no GE, em duas escolas da zona urbana do município: uma localizada na periferia (E3) e outra no centro da cidade (E4).

Nas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental dessas duas escolas selecionamos 13 crianças. Na E3, selecionamos 07 crianças: 03 meninos e 04 meninas e na E4, selecionamos 06 crianças: 03 meninos e 03 meninas. Ao longo do ano, excluímos 01 criança desse grupo – 01 menina que fazia parte da turma da E3 foi excluída por ter um número de falta excessivo, incluindo os dias de aplicação da avaliação da escrita.

¹⁴ Dados referentes à projeção da Secretária Municipal de Educação do município descrito para o ano letivo de 2010

As crianças foram escolhidas por estarem em fase pré-silábica – Nível 1, conforme a psicogênese da escrita. Além desse critério, outros determinaram a seleção das crianças:

- a) estarem frequentando o 1º Ano do Ensino Fundamental pela primeira vez;
- b) não apresentarem desvios fonológicos evolutivos;
- c) não serem portadoras de nenhuma necessidade especial, como cegueira, surdez, paralisia cerebral, deficiência mental, síndromes, etc.

Vale explicitar que a idade das crianças não foi considerada como fator relevante para investigação, no entanto, por consequência da legislação brasileira, todas as crianças das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental naquele ano contavam seis anos de idade.

Os professores

Os professores do grupo experimental utilizaram, em seu trabalho pedagógico, atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético. Para tal, eles receberam treinamento sistemático para a realização do trabalho de alfabetização em grupo de estudo específico para esta pesquisa.

Esses professores integraram-se à pesquisa por demonstrarem interesse e disponibilidade para participar do grupo de estudo sobre “Formação linguística para a aprendizagem inicial da língua escrita”, bem como das reuniões de acompanhamento ao longo do ano letivo. O compromisso incluía ainda a aplicação em sala de aula das atividades de consciência fonológica associada à explicitação do princípio alfabético, conforme as orientações e os combinados nas reuniões de estudo e acompanhamento.

3.5 Grupo Controle (GC)

As crianças

O grupo controle também foi composto por crianças pertencentes a duas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, também de duas escolas da rede municipal.

A investigação foi desenvolvida no GC em duas escolas da zona urbana do município (E1 e E2), ambas localizadas na periferia da cidade.

Nessas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental também selecionamos 13 crianças. Na E1, selecionamos 07 crianças: 04 meninos e 03 meninas e na E2, selecionamos

06 crianças: 03 meninos e 03 meninas. Ao longo do ano, excluimos 02 crianças desse grupo – 02 meninos que faziam parte da turma da E1 foram excluídos porque um faltava excessivamente às aulas (sua ausência contava mais de 40% da carga horária no 1º semestre letivo) e o outro menino porque deixou de frequentar a sala de aula (evasão escolar).

As crianças também foram escolhidas por estarem em fase pré-silábica – Nível 1, conforme a psicogênese da escrita, e a partir dos mesmos critérios já apresentados no GE.

Também nesse grupo todas as crianças contavam com a mesma idade, 06 anos.

As professoras

As professoras deste grupo não tiveram formação extra (fornecida pela pesquisadora) para o uso, em sala de aula, de atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético, por terem optado em não participar do grupo de estudo específico sobre “Formação linguística para a aprendizagem inicial da língua escrita”. No entanto, colaboraram com a pesquisa permitindo que suas turmas fossem acompanhadas ao longo do ano.

As professoras alfabetizadoras das turmas que formaram o grupo controle foram escolhidas seguindo alguns critérios:

- não participar do grupo de estudo sobre “Formação linguística para a aprendizagem inicial da língua escrita”, portanto, não receber o treinamento da pesquisadora;
- não utilizar no trabalho pedagógico atividades explicitamente planejadas de consciência fonológica, nem de explicitação do princípio alfabético, segundo informações dadas pela Supervisão Pedagógica da Secretaria de Educação do Município;
- lecionar em escolas diferentes daquelas em que os professores do GE trabalhavam, a fim de evitar troca de ideias e de sugestões de atividades entre eles.

O número de participantes da pesquisa foi de 23 crianças e 04 professores. Os participantes da pesquisa foram aqui identificados pelo grupo, turma, sexo e número de identificação no grupo. Especificamente quanto às crianças, temos, por exemplo: [E.C. ♂.6] está se reportando à criança do Grupo Experimental (E), da turma C (C), menino (♂) e correspondendo à 6ª criança do Grupo.

Quadro 4: Participantes da pesquisa: Grupo Controle e Grupo Experimental.

Grupo Controle				Grupo Experimental			
Escola 1 (E1)		Escola 2 (E2)		Escola 3 (E3)		Escola 4 (E4)	
Turma A (Professora A)		Turma B (Professora B)		Turma C (Professora C)		Turma D (Professor D)	
Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
[C.A. ♀.1]	[C.A. ♂.4]	[C.B. ♀.6]	[C.B. ♂.9]	[E.C. ♀.1]	[E.C. ♂.4]	[E.D. ♀.7]	[E.D. ♂.10]
[C.A. ♀.2]	[C.A. ♂.5]	[C.B. ♀.7]	[C.B. ♂.10]	[E.C. ♀.2]	[E.C. ♂.5]	[E.D. ♀.8]	[E.D. ♂.11]
[C.A. ♀.3]		[C.B. ♀.8]	[C.B. ♂.11]	[E.C. ♀.3]	[E.C. ♂.6]	[E.D. ♀.9]	[E.D. ♂.12]

Fonte: Ramos (2012).

3.6 Instrumentos e procedimentos

3.6.1 Coleta de dados sobre a evolução da escrita

Na primeira coleta da amostra da produção escrita das crianças, ocorrida em abril, com o objetivo de selecionar aquelas com hipótese pré-silábica (Nível 1) que formaram o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC), foi realizada uma atividade de escrita, após a leitura do texto infantil “COCORICÓ – Aniversário da Vovó”, de Walkíria De Felice¹⁵.

Após a leitura e conversa informal com as crianças, foi solicitada pela pesquisadora a feitura de um desenho livre com lápis de cor e logo em seguida a solicitação foi de que as crianças:

- a) escrevessem o próprio nome;
- b) escrevessem quatro palavras ditadas; e
- c) escrevessem uma frase ditada.

As demais coletas de escrita, a segunda e a terceira, também foram feitas utilizando-se sempre um ditado de quatro palavras e uma frase.

No mês de julho, a segunda coleta aconteceu depois de uma atividade de recreação escolar com a cantiga infantil de domínio popular “Formiguinha lá da roça”. E, no mês de dezembro, ocorreu a terceira coleta das produções escritas, após apresentação de uma sequência de gravuras e da audição da música “Rock das Caveiras”, de Bia Bedran¹⁶ (Anexos 3 e 4). Logo em seguida, foi solicitado às crianças um desenho e a escrita do próprio nome, de quatro palavras e de uma frase.

¹⁶ Rock das Caveiras, de Bia Bedran (2004).

Quadro 5: Palavras e frases ditadas para as produções escritas.

1ª produção escrita Mês de Abril	Pão Pudim Aplausos Brigadeiros
	O bolo da vovó estava gostoso.
2ª produção escrita Mês de Julho	Dor Ombro Barriga Formiguinha
	A formiga da roça endoideceu com dor de cabeça.
3ª produção escrita Mês de Dezembro	Chão Monstro Aranha Esqueleto
	As caveiras dançaram na tumba, o chinês fritou pastéis e todos cantaram “tumbalacatumba”.

Fonte: Ramos (2012)

As crianças foram incentivadas a ouvir, comentar, desenhar sobre a cantiga ou a história lida e, depois, escrever 4 palavras e 1 sentença ditadas.

As palavras e as sentenças foram selecionadas levando em consideração o universo infantil, mas que não fossem tão presentes no cotidiano escolar, a fim de se evitar o fator conhecimento visual da grafia das palavras. Foi preocupação a escolha, para cada uma das atividades de coleta das produções escritas, de uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, incluindo-se uma frase. Além disso, buscou-se garantir diversidade no padrão silábico das palavras (CV / CVC / CVV / CCV / V / VC / CVCC / CCVV) com o objetivo de aumentar o nível de complexidade das palavras e sentenças, assim como de melhor observar as dificuldades a serem enfrentadas pelas crianças e as estratégias utilizadas para resolução dos problemas. Desse modo, foi possível acompanhar a evolução da escrita dos participantes ao longo do ano letivo.

3. 6. 2 Amostra de dados sobre o desenvolvimento da consciência fonológica

Para a análise da amostra do desenvolvimento da consciência fonológica dos participantes tanto do grupo experimental como do grupo controle foi utilizado o CONFIAS (MOOJEN et al., 2003).

O CONFIAS é um instrumento para testagem e avaliação da consciência fonológica organizado de forma sequencial, com gradação de dificuldade ao longo de sua aplicação. Divide-se em duas partes. A primeira parte do teste corresponde à consciência da sílaba (S) e é composta por 9 tarefas: (S1) síntese; (S2) segmentação; (S3) identificação de

sílaba inicial; (S4) identificação de rima; (S5) produção da palavra com sílaba dada; (S6) identificação de sílaba medial; (S7) produção de rima; (S8) exclusão e (S9) transposição.

A segunda parte do CONFIAS corresponde à consciência do fonema (F) e é composta por 7 tarefas: (F1) produção de palavra que inicia com o som dado; (F2) identificação de fonema inicial; (F3) identificação de fonema final; (F4) exclusão; (F5) síntese; (F6) segmentação e (F7) transposição.

Cada item do teste é composto por dois exemplos iniciais, para familiarização da criança com a tarefa, e quatro palavras-alvo. Para auxílio da memória e fixação da atenção da criança avaliada, além de tornar o instrumento mais lúdico, são apresentados desenhos das palavras-alvo de algumas tarefas (S3, S4, S6 e S7 e nas F2 e F3), ou seja, nas tarefas de identificação e produção de sílaba e de fonema. Cada resposta correta equivale a um ponto e cada resposta incorreta, a zero.

A pontuação do CONFIAS considera os níveis de consciência fonológica separadamente. O conjunto das tarefas referentes à consciência da sílaba chega à pontuação máxima de 40 pontos e o conjunto das tarefas referentes à consciência do fonema chega a 30 pontos, totalizando assim 70 pontos, que equivalem a 100% de acertos.

Ao longo das aplicações do CONFIAS foram feitas anotações e observações a respeito do desempenho das crianças em cada uma das tarefas, que serviram de dados para análise qualitativa do desenvolvimento da consciência fonológica.

A primeira coleta da amostra de consciência fonológica ocorreu em abril, no dia seguinte ao da coleta das produções escritas em cada um das turmas e após a devida seleção das crianças no Nível 1 de escrita, conforme orientações da Psicogênese da Língua Escrita.

A segunda coleta ocorreu em julho e a terceira em dezembro de 2011, sempre no mesmo dia do mês e logo após as coletas das produções escritas.

Além das avaliações de escrita e da consciência fonológica, foram desenvolvidas entrevistas individuais com as crianças do grupo experimental e do grupo controle a respeito das oportunidades de suas experiências de letramento, ou seja, a respeito das oportunidades de acesso à cultura escrita. Os procedimentos para essa coleta são descritos na seção abaixo.

3.6.3. Coleta de dados sobre letramento

No segundo momento de avaliação, no mês de julho, após a produção escrita e a testagem da consciência fonológica, todas as crianças foram entrevistadas individualmente pela pesquisadora.

Em uma conversa informal, após a segunda aplicação do CONFIAS, a pesquisadora conversou informalmente com cada uma das crianças sobre suas oportunidades de letramento no ambiente familiar, a partir do roteiro de entrevista previamente preparado (Apêndice 1).

3.6.4 Observação da atuação dos professores em aula

Os professores do grupo experimental e do grupo controle foram acompanhados e observados em atuação em sala de aula. Para tal, foi utilizada a adaptação da ficha de observação de Scherer (2008) composta por itens relacionados às estratégias de ensino do professor (Anexo 4). Foram feitas anotações do que foi observado pela pesquisadora, acrescentando aspectos quando considerou necessário e enriquecedor para análise.

Foram observadas as tarefas empregadas e seu modo de apresentação em sala de aula: elementos visuais de sala de aula; referência ao alfabeto; tipos de portador de texto utilizado para exploração da escrita e da leitura; atividades realizadas no dia da observação ou verificadas no material do aluno, atentando para as atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético e ao conhecimento linguístico do professor alfabetizador em sala de aula.

Cada professor teve a ele destinado um bloco de fichas de observação, utilizado a cada dia em que a pesquisadora se fez presente em sala de aula, assim como nas reuniões de planejamento. Era interesse da pesquisadora verificar a importância das temáticas discutidas no minicurso no planejamento das aulas e nas atividades propostas às crianças.

É pertinente esclarecer que em nenhum momento foi exigido dos professores que o seu conhecimento linguístico fosse explicitado ou detalhado, em nenhuma das ocasiões de observação, reunião ou minicurso. O verificado foi se o professor usava seus conhecimentos linguísticos (e, no caso dos professores do GE, os conhecimentos linguísticos discutidos no minicurso) para explicar algum conteúdo, para propor situações de aprendizagem e, principalmente, para responder a questões colocadas pelas crianças, demonstrando, assim, dominar noções fundamentais do princípio alfabéticos da língua portuguesa.

3.6.5 Treinamento dos professores do Grupo Experimental

Os professores alfabetizadores do Grupo Experimental participaram do minicurso “Formação linguística para a aprendizagem inicial da língua escrita”, com carga horária de

30h/a, antes do início do ano letivo de 2011, nos meses de fevereiro e março, ministrado pela pesquisadora.

No minicurso foram estudados e discutidos, a fim de fundamentar a atuação dos professores alfabetizadores, os seguintes temas, tomando por base Scherer (2008):

1. Aquisição da linguagem
2. Noções de fonética e fonologia
3. Sistema alfabético do Português Brasileiro
4. Alfabetização e letramento
5. Psicogênese da Língua Escrita
6. Ambiente alfabetizador
7. Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita.

Os temas foram apresentados na maioria das vezes com uma exposição dialogada, seguida de explanação pela pesquisadora e registro escrito pelos professores. Também era disponibilizada cópia de textos para leitura de aprofundamento e algumas referências bibliográficas.

Foi preocupação constante resgatar os conhecimentos teóricos dos professores e a prática de sala de aula relacionada com o tema.

Os professores continuaram ao longo do ano participando de reuniões mensais de estudo, coordenado e dirigido pela pesquisadora. Nas reuniões mensais eram feitas leituras a respeito das dificuldades anteriormente colocadas, socializadas novas dificuldades enfrentadas na condução dos trabalhos em sala de aula, discutidas experiências de trabalho, planejadas atividades para as turmas, especialmente as atividades para desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, e lidos textos infantis que servissem de exemplo para as práticas de leitura e de escrita com os alunos.

A pesquisadora participou dos momentos de planejamento, discutindo com os professores a inserção de atividades de consciência fonológica, além de debater com eles questões específicas do sistema alfabético do Português do Brasil.

Dessa primeira etapa participaram seis professores que demonstraram interesse no minicurso proposto “Formação linguística para a aprendizagem inicial da língua escrita”. Todos eles trabalhavam nas duas escolas do GE (E3 e E4) e atuavam no ciclo da infância: 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental. É necessário esclarecer que, dos professores participantes do minicurso, apenas os que atuavam em turmas do 1º Ano do Ensino

Fundamental foram acompanhados nessa pesquisa. Os outros professores eram responsáveis por turmas de outros anos escolares do Ciclo da Infância.

Os professores foram convidados para esse grupo por terem tido contato com a pesquisadora na Semana Pedagógica do Município, primeiro trabalho de planejamento para o ano letivo, e terem mostrado interesse em discutir a importância dos conhecimentos linguísticos na alfabetização. A pesquisadora participou da Semana Pedagógica convidada pela Secretaria de Educação do Município para trabalhar o tema “A importância da Linguística no trabalho do professor alfabetizador”, oportunidade em que manteve contato próximo e intenso com os professores alfabetizadores daquele município.

Todos os seis professores se dispuseram a participar do minicurso e das reuniões com a pesquisadora ao longo do ano letivo. Para tal todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1).

A proposta feita pela pesquisadora aos professores do GE foi que, além da metodologia empregada por eles em sala de aula, buscassem tratar o processo de alfabetização de forma contextual, observando a importância de um ambiente permanentemente alfabetizador, que garantisse oportunidades diversificadas de experiências com a língua escrita às crianças do Ciclo da Infância. Buscando a realização de um trabalho contextualizado com a língua escrita, garantindo a vivência da prática de leitura e de escrita. Da mesma forma, outro aspecto que fez parte do compromisso dos professores com a pesquisadora foi a inclusão no trabalho pedagógico da explicitação do princípio alfabético e da utilização de atividades de consciência fonológica com as crianças.

Após a conclusão do estudo coletivo, 30 horas, o grupo acordou o compromisso de participar dos encontros mensais e a pesquisadora se propôs a participar das reuniões de planejamento escolar. Todos os professores colaboraram em compartilhar atividades já desenvolvidas em sala de aula para enriquecer a discussão e socializar experiências. Dessa forma, muitas sugestões de atividades circularam e foram socializadas.

Sem dúvida nenhuma, a partir desses encontros, foi estabelecido um vínculo de confiança e amizade entre os professores e entre a pesquisadora.

3.6.6 Acompanhamento e coleta de dados dos Grupos Experimental e Controle

A pesquisa foi realizada no período de fevereiro a dezembro de 2011, sendo dividida em três etapas: Treinamento dos professores do GE; Acompanhamento e coleta de dados dos Grupos Experimental e Controle; Análise dos dados.

Após a etapa de treinamento dos professores do GE, os dois grupos, Experimental e Controle, foram acompanhados pela pesquisadora mensalmente ao longo do ano letivo, para observação da atuação dos professores em sala de aula e para acompanhamento dos alunos quanto à evolução da escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica.

A pesquisadora esteve presente em cada sala de aula, em momento de atuação dos professores responsáveis pela turma, pelo menos uma vez por mês. Nessas oportunidades eram feitas as observações e as devidas anotações. Os professores do GE foram ainda auxiliados quando solicitada a participação da pesquisadora, nos momentos de planejamento.

Devido a uma reforma nas escolas do município, aquele ano letivo foi iniciado apenas na segunda quinzena do mês de março. Por isso, a primeira coleta de dados junto às crianças do GE e do GC aconteceu no mês de abril. Naquela oportunidade deu-se a seleção das crianças participantes. Todas as coletas foram realizadas pela pesquisadora, que ocupava um espaço físico na escola indicado pela Direção Escolar.

Aconteceram então as visitas de acompanhamento das turmas, com as fichas de observação sendo preenchidas de acordo com evolução das aulas. Sempre que possível, a pesquisadora analisava os cadernos das crianças, a forma como o livro didático era utilizado, registrando suas observações.

No encontro seguinte ao da coleta das escritas, a pesquisadora iniciou a coleta dos dados de consciência fonológica.

No mês de abril aconteceu a primeira coleta de escrita. No dia seguinte, com as crianças selecionadas a partir de suas escritas, a pesquisadora fez a coleta dos dados de consciência fonológica com a aplicação do CONFIAS.

No mês de julho, após a segunda coleta da produção escrita, a pesquisadora aplicou o CONFIAS e, depois disso, conversou informalmente com cada criança a respeito das práticas de letramento por vivenciadas por elas em ambiente familiar.

No final do ano letivo, no mês de dezembro, foi pela última vez feita a coleta das produções escritas e a aplicação do CONFIAS.

3.7 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados quantitativa e qualitativamente.

Especificamente, os dados quantitativos passaram por análise estatística e, a partir dessa, obtivemos resultados individuais de consciência fonológica e da hipótese de escrita das crianças do Grupo Experimental e do Grupo Controle. Assim também foi possível realizar

análise comparativa dos dois grupos. Para isso, a análise foi realizada por meio da Estatística Descritiva.

Os dados quantitativos foram computados no Programa SPSS versão 18.0. Para as conclusões consideramos um nível de significância aceitável de 5% ($p < 0,05$).

Para comparar as médias e o desvio padrão, diante de uma distribuição normal, comumente é utilizado o teste t Student, que é um teste paramétrico. Para verificarmos se os dados tinham essa distribuição normal, foram realizados dois testes de normalidade (“Kolmogorov-Smirnov” e “Shapiro-Wilk”) e nos dois testes a normalidade foi rejeitada para a maioria dos conjuntos de dados.

Dessa forma, analisamos os dados a partir de um teste alternativo com o mesmo efeito do teste “t Student”. O “Teste de Mann-Whitney” é um teste não paramétrico que também utilizamos para comparar médias, e tem como única pressuposição a independência dos dados, que é o caso da pesquisa realizada.

Nesse teste, as hipóteses são as mesmas: a hipótese nula é de que os dados são iguais, e a hipótese alternativa é de que os dados são diferentes. A hipótese nula é rejeitada quando o *p-valor* for menor que 0,05, ou seja, podemos afirmar que a diferença entre os grupos é significativa quando o *p-valor* for menor que 0,05.

Após análise estatística, rejeitamos nesta pesquisa a hipótese nula e ainda analisamos a relação entre a evolução dos dados de escrita e os dados de consciência fonológica, mas dessa feita de forma qualitativa. Além disso, analisamos os dados advindos do desenvolvimento das aulas e os dados a respeito da experiência de letramento, que se somaram à análise qualitativa da escrita das crianças.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

- Carlos, veja isso. *Que desenho é esse?*

- *Uma girafa.*

- *Certinho. Pois, me diga: Qual o pedaço do meio da palavra “girafa”?* (a pesquisadora falou pausadamente)

Após alguns minutos, com a mão no queixo, pensando e olhando para o desenho...

- *Tia? É ‘bicho’ ou é ‘pescoço’?*

(Carlos, 6 anos, Turma D)

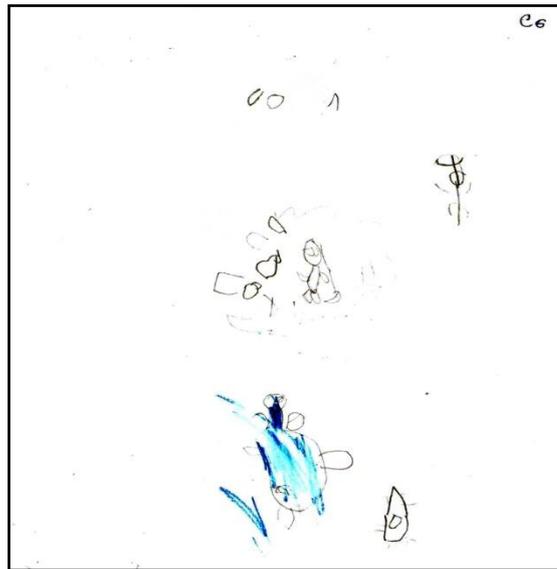
4.1 Apresentação e Discussão dos Dados de Escrita

Os Grupos Experimental (GE) e Controle (GC) foram compostos por crianças alunas do 1º Ano do Ensino Fundamental, com 6 anos de idade, seguindo rigidamente os critérios listados no capítulo de metodologia deste trabalho (Capítulo 3). Os sujeitos da pesquisa foram submetidos a três coletas de amostra de escrita durante o ano letivo, nos meses de abril, julho e dezembro.

Todos eles produziram material que nos permitiu avaliá-los como indivíduos que, em abril, encontravam-se no Nível 1, sustentando a hipótese de escrita pré-silábica. As produções nos fizeram inferir que não tinham ainda noção da relação da escrita com a fala. Percebemos que, ao tentar escrever, reproduziam traços característicos do que Ferreiro e Teberosky (1999) identificaram como a forma básica da escrita com que as crianças tinham familiaridade, conforme citado em 2.2.3 deste trabalho.

Vejam os exemplos – produção de um menino da Turma C, Grupo Experimental, coletada no mês de abril.

Figura 8: Escrita Nível 1 – [E.C. ♂.6] – Abril/2012



Fonte: Ramos (2012).

Na figura acima temos a tentativa de escrita de 04 palavras e 01 frase¹⁷, de uma criança do Grupo Experimental e verificamos aquilo que Ferreiro e Teberosky (1999) nos mostraram: essa criança, no Nível 1 do processo de escrita, ainda não demonstra entender que a linguagem escrita representa a linguagem oral. Ela registra suas intenções através de desenhos, garatujas e rabiscos, lançando mão de linhas curvas e traços com formas diferentes.

Todos os sujeitos, de ambos os grupos (GE e GC), apresentaram produções com essas características, portanto encontravam-se na fase inicial do processo de aprendizagem da escrita alfabética, conforme exposto na Fundamentação Teórica. Assim sendo, foi possível controlar a hipótese de escrita nos dois grupos, já que todos os selecionados como participantes da nossa pesquisa encontravam-se no mesmo estágio do processo dessa aprendizagem – Nível 1, também denominado Pré-silábico 1.

4.1.1 A evolução da escrita no Grupo Experimental (GE)

O Grupo Experimental (GE) foi formado a partir de duas turmas (C e D) do 1º Ano do Ensino Fundamental, e, no total, 12 crianças foram acompanhadas distribuídas em dois grupos de 06 crianças (03 meninas e 03 meninos em cada). As três coletas de escrita do GE nos permitiram traçar o processo da aprendizagem de escrita percorrido por cada criança

¹⁷Proposta de produção escrita no mês de abril: “Pão – Pudim – Aplausos – Brigadeiros – O bolo da vovó estava gostoso”.

individualmente e por todo o grupo. Aqui vale recordar que, a partir da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), temos como expectativa acompanhar a trajetória de aprendizagem da língua escrita que vai do Nível 1 ao Nível 5 do processo. Abaixo visualizamos os estágios que esperamos serem percorridos pelas crianças no processo de aprendizagem, segundo nos mostra a Psicogênese da Língua Escrita.

Quadro 6 – Trajetória de estágios no processo da Psicogênese da Língua escrita.

Nível	Sigla	Estágio
Nível 1	PS1	Pré-silábico 1
Nível 2	PS2	Pré-silábico 2
Nível 3	S	Silábico
Nível 4	SA	Silábico-alfabético
Nível 5	A	Alfabético

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1999).

Na primeira coleta, ocorrida em abril, tínhamos todas as 12 crianças do GE (100%) no Nível 1 (hipótese pré-silábica 1), de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), fase exemplificada na Figura 8 acima. A intenção (subjéctiva) das crianças tinha mais importância do que o resultado objetivo de suas produções, pois a escrita não funcionava ainda como veículo de transmissão de informação. As crianças compreendiam a língua escrita como uma forma de desenhar ou representar coisas, por isso elas usavam desenhos, garatuñas e rabiscos ao “escrever”, utilizavam alguns traços típicos da escrita e, por essa razão, somente elas podiam interpretar suas próprias produções, e ainda sempre imediatamente após o ato de produzir enquanto era possível recordarem o que haviam desejado registrar.

Em julho, na segunda coleta, 05 crianças (41,67%) haviam avançado para o Nível 3 (hipótese silábica), 03 crianças (25%) para o Nível 4 (hipótese silábico-alfabética) e 04 crianças (33,33%) já estavam no Nível 5 (hipótese alfabética).

As escritas do Nível 3 retratavam a descoberta, pelas 05 crianças, da correspondência entre partes da linguagem oral e partes da escrita. Percebemos que faziam a relação símbolo-sílaba, ou seja, a palavra falada estava sempre decomposta em sílabas representadas por letras. Lembrando Ferreiro e Teberosky (1999), essas crianças já haviam superado a fase de correspondência global entre partes do texto e partes da expressão oral (recorte silábico) e, pela primeira vez, trabalhavam com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, o que é um passo essencial para essa aprendizagem já que se trata de um avanço de concepção da escrita.

Vejamos no Quadro 7:

Quadro 7: Escrita Nível 3 – [E.D. ♀.7] – Julho/2012.

DO – dor
OB – ombro
BAG – barriga
FMGA – formiguinha
AFMG DROA IDEU CDO DBSA
A formiga da roça endoideceu com dor de cabeça.

Fonte: Ramos (2012).

Encontramos claramente nessa produção sinais da compreensão do valor sonoro convencional das letras. Como podemos verificar na escrita de uma menina da turma D, as crianças relacionavam a sílaba a uma letra com o valor sonoro contido na palavra.

Percebemos aqui um importante avanço cognitivo: as crianças superaram a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, passando a fazer um recorte silábico e a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Já as 03 crianças no Nível 4, paulatinamente, compreendiam que a sílaba poderia ser segmentada e analisada em elementos menores – os fonemas. Elas abandonavam aos poucos a hipótese puramente silábica, analisando a palavra além da sílaba, pois o recorte silábico já não as satisfazia. Nessas escritas percebemos o conflito entre a quantidade de letras que deviam usar para representar cada sílaba, marcadamente uma oscilação entre escrita silábica e escrita alfabética, como no Quadro 8 abaixo:

Quadro 8 - Escrita Nível 4 – [E.D. ♂.10] – Julho/2012

DO – dor
OBRU – ombro
BARIH – barriga
FUMIGINA – formiguinha
AFUMIGA DAROSA INDOIDESEU CUAD CABESA
A formiga da roça endoideceu com dor de cabeça.

Fonte: Ramos (2012)

O conflito existia porque as crianças percebiam que apenas uma letra não era suficiente para representar uma sílaba e começavam a analisar o interior das sílabas. Esse conflito é consequência de a criança dirigir sua atenção para os aspectos intrassilábicos, o que ocorre como resultado do aperfeiçoamento da sua interação com situações de escrita, acentuadas pelas intervenções do professor. Notamos que as crianças dirigiam a atenção para os aspectos intrassilábicos e assim elas passavam a considerar uma segmentação ainda mais complexa, refinada e abstrata, conforme Zorzi (2003).

Por fim, as crianças com escrita no Nível 5 já haviam atravessado a ‘barreira do código’: já compreendiam que cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba e já realizavam sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreviam. Na verdade, as crianças eram capazes de escrever alfabeticamente, mas isso não significava que todas as dificuldades haviam sido superadas. Elas agora se defrontavam com as dificuldades próprias da ortografia, porém já não tinham problemas de escrita, no sentido estrito, de acordo com a explicação de Ferreiro e Teberosky (1999).

Essas crianças realizavam uma análise sonora dos fonemas que compõem a palavra, restando agora enfrentar as dificuldades ortográficas, que são de natureza inteiramente diferente, uma vez que nem sempre o nível de transparência da língua permite uma correlação entre a forma ortográfica e o som. Em outras palavras, como já mencionado anteriormente, a partir do que postula Zorzi (2003), essas crianças já compreendiam plenamente o sistema de escrita. Elas agora precisavam dar continuidade ao seu aprendizado buscando dominar a ortografia, o que implica compreenderem que nem todas as relações letra-som são biunívocas. Exemplificamos abaixo com a produção de um menino da turma D:

Quadro 9 - Escrita Nível 5 – [E.D. ♂.12] – Julho/2012

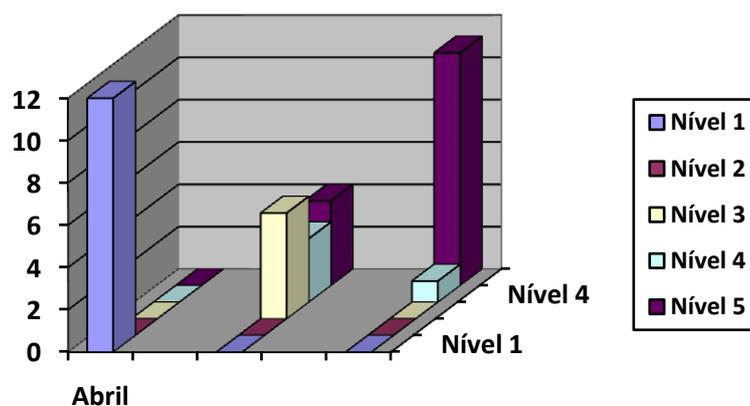
DOR – dor
OMBRU – ombro
BARRIGA – barriga
FOMIGINHA – formiguinha
A FOMIGA DAROSA INDOIDSEU CUMDOR DE CABESA
A formiga da roça endoideceu com dor de cabeça.

Fonte: Ramos (2012).

Em dezembro, na última coleta de escrita, encontramos apenas 01 criança (8,33%) no Nível 4 (silábico-alfabético) e 11 crianças (91,67%) no Nível 5 (hipótese alfabética), o que nos possibilita inferir que o grupo experimental estava praticamente alfabetizado, necessitando a partir de então de um trabalho direcionado para a fase ortográfica, com a prática das questões ortográficas da língua portuguesa.

Podemos visualizar o desempenho do GE no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Evolução da aprendizagem da Escrita no GE: abril, julho e dezembro.



Fonte: Ramos (2012).

Temos, no mês de abril, a totalidade do GE no Nível 1 de escrita (100%). Em julho, há uma distribuição das crianças nos níveis: Nível 3 (41,66%), Nível 4 (25%) e Nível 5 (33,33%), o que representa uma progressão na aprendizagem do Grupo Experimental. Em dezembro, final do ano letivo, a quase totalidade (11 crianças) estava no Nível 5 (91,66%), o que nos permite dizer que já sustentavam a concepção de escrita alfabética. Apenas 01 criança (8,33%) encontrava-se no Nível 4, o que nos indica que ela enfrentava o conflito entre a concepção da escrita silábica e da escrita alfabética. Essa criança mostrava, naquele exato momento, estar direcionando sua atenção e suas atividades metafonológicas explícitas para uma segmentação mais complexa e abstrata – analisando o interior da sílaba – o que a levaria a compreender o conhecimento fonêmico propriamente dito (ZORZI, 2003).

Verificamos uma boa evolução do GE no processo de aprendizagem da escrita. Em julho, todas as crianças haviam abandonado a hipótese pré-silábica (Nível 1 e 2) e, em dezembro, apenas uma criança ainda não estava alfabetizada. Claramente visualizamos no Gráfico 1 uma evolução gradativa das crianças nos cinco níveis do processo. No primeiro

momento temos uma única coluna que representa o nível 1, no segundo momento há um descolamento das crianças para os três últimos estágios de evolução da escrita, representados por três colunas e no terceiro e último momento temos uma pequenina coluna representando o nível 4 e a concentração de produções de escrita no nível 5, como nos representa a última coluna do gráfico no mês de dezembro. Isso pode ser considerado como um resultado bom, positivo do Grupo Experimental.

Ainda analisando como ocorreu essa evolução da aprendizagem da escrita das crianças do GE, podemos perceber que ocorreram quatro trajetórias construídas a partir dos níveis do processo de aprendizagem, segundo Ferreiro e Teberosky (1999). Aqui investigamos as trajetórias construídas pelas crianças do GE e, para isso, tomamos como base a classificação feita por Scherer (2008), a fim de melhor compreendermos a construção da aprendizagem das crianças desse grupo.

Scherer (2008) apresentando a evolução na escrita dos seus sujeitos classifica o comportamento assumido por eles no processo de aprendizagem. Nós aqui procuramos analisar os comportamentos das crianças do GE, visualizados em trajetórias, e usando os mesmos critérios de classificação daquela pesquisadora.

Quadro 10: Trajetórias de aprendizagem da escrita do GE considerando-se os três momentos de coleta: abril, julho e dezembro

Trajetoórias	Níveis	Classifica�o da trajetória de aprendizagem	Crianças do GE
TGE1	PS1 → A → A	Rapidamente �tima	[E.C. ♂.4] [E.C. ♂.5] [E.D. ♀.8] [E.D. ♂.12]
TGE2	PS1 → SA → A	Moderadamente muito boa	[E.C. ♀.1] [E.D. ♂.10] [E.D. ♂.11]
TGE3	PS1 → S → A	Lentamente muito boa	[E.C. ♀.2] [E.C. ♀.3] [E.C. ♂.6] [E.D. ♀.7]
TGE4	PS1 → S → SA	Boa	[E.D. ♀.9]

Fonte: Ramos (2012).

Tivemos na trajetória 1 (TGE1) 04 crianças (33,33%) que avançaram diretamente do Nível 1 para o Nível 5 entre abril e julho, em somente três meses, sendo consideradas alfabéticas em julho. Essa trajetória de aprendizagem é aqui vista como ‘Rapidamente ótima’, porque as crianças já estavam alfabetizadas no final do primeiro semestre. Portanto, a expectativa de aprendizagem para o ano letivo estava alcançada em apenas um semestre e

durante o semestre seguinte essas crianças deveriam consolidar essa concepção de escrita, avançando para a fase ortográfica (ZORZI, 2003). Essa foi a trajetória de aprendizagem mais rápida entre todas as identificadas nessa pesquisa, da mesma forma que em Scherer (2008).

Na trajetória 2 (TGE2) tivemos 03 crianças (25%) que chegaram ao Nível 4 em julho e ao Nível 5 em dezembro. Essas crianças tiveram uma trajetória de aprendizagem classificada como ‘Moderadamente muito boa’. Elas estavam superando a hipótese silábica no final do primeiro semestre, em julho, já não se conformavam com a hipótese silábica, portanto enfrentavam o conflito entre a silábica e a alfabética. No final do ano letivo as crianças estavam alfabéticas, um ótimo resultado para a expectativa de aprendizagem, porém elas não avançaram de forma tão rápida como as que seguiram a TGE1. Elas, de acordo com as coletas realizadas, passaram pelo Nível 4, silábico-alfabético.

A trajetória identificada como 3 (TGE3) foi construída também por 04 crianças (33,33%) que chegaram ao Nível 3 em julho e ao Nível 5 em dezembro. Uma trajetória ‘Lentamente muito boa’, considerando que as crianças sustentavam a hipótese pré-silábica no início do ano letivo, em julho sustentavam a hipótese silábica e no final do ano estavam alfabéticas, conforme o esperado para aquele ano letivo. Essas crianças demoraram um pouco para avançar significativamente na escrita, como explica Scherer (2008), mas chegaram ao Nível 5 no final do ano letivo.

E, por fim, tivemos a trajetória 4 (TGE4), construída apenas por uma menina (8,33%), que passou para o Nível 3 em julho e em dezembro estava no Nível 4. Uma trajetória aqui classificada apenas como ‘Boa’, pois a criança conseguiu avançar para a hipótese silábica em julho e em dezembro enfrentava uma fase de conflito entre essa hipótese e a alfabética. Isso significa que ela, naquele momento, estava focando sua atenção para os aspectos intrassilábicos, ou seja, já começava a considerar essa segmentação mais complexa e abstrata (ZORZI, 2003), mas ainda não havia abandonado totalmente a hipótese de uma escrita silábica. Embora muito próximo, ainda não havia, no final do ano letivo, atingido o objetivo principal desse conteúdo curricular, por isso uma trajetória de aprendizagem apenas ‘Boa’. Esse percurso não foi identificado por Scherer (2008).

Constatamos, portanto, no GE, quatro trajetórias, sendo três delas de sucesso, pois as crianças que as percorreram corresponderam às expectativas de aprendizagem construídas para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Apenas uma trajetória não correspondeu completamente ao que esperávamos alcançar.

De acordo com o que nos traz a Psicogênese da Língua Escrita, pressupomos que todas as crianças fazem o mesmo percurso em relação à ordem nesse processo de aquisição:

(Nível 1 → Nível 2 → Nível 3 → Nível 4 → Nível 5, ou seja, PS1 → PS2 → S → SA → A), isso porque o processo é invariável para todas elas, mas cada uma tem seu próprio ritmo, determinado por seu desenvolvimento cognitivo associado às oportunidades e experiências que o meio lhe proporciona. E aqui devemos incluir, com destaque, a importância das intervenções do professor alfabetizador que são determinantes nesse processo escolar.

Assim sendo, temos aqui percursos ou trajetórias diferentes porque o ritmo de cada criança é particular, ou seja, cada criança tem sua experiência individual – sabemos de crianças que avançam com muita rapidez, crianças que têm um desempenho bem mais lento e crianças que ora avançam lentamente e depois aceleram seu processo de aquisição da escrita ou vice-versa. No entanto, já sabemos que nenhuma criança, no seu processo de aprendizagem da escrita, inverte a sequência de aprendizagem identificada por Ferreiro e Teberosky (1999).

Além disso, precisamos ter clareza de que a intervenção do professor pode acelerar esse processo, pode facilitar a aprendizagem, conforme afirmam Poersch (1990) e Zanini (1998) – desafiando às crianças na condução de conflitos cognitivos –, e pode até mesmo dificultar esse processo, quando falta clareza em suas explicações ou quando o professor coloca questões que confundem o foco de atenção da criança e lhe trazem mais problemas cognitivos além dos associados ao processo. É tarefa do professor alfabetizador conhecer bem o percurso esperado nessa aprendizagem e auxiliar a criança a atravessar a ‘barreira do código’, usando as palavras de Zorzi (2003), acompanhando e avaliando o momento da aprendizagem e fazendo intervenções facilitadoras no processo.

As produções escritas das crianças nesta pesquisa foram coletadas em momentos específicos e retratam os estágios que as crianças percorriam naqueles dados momentos. Sem dúvida, não conseguimos obter todos os estágios percorridos por elas – fato que seria mais provável de alcançarmos se estivéssemos diariamente em contato, observando suas produções. Esclarecemos então que temos aqui a trajetória particular de cada criança captada por nossa observação, a partir das três coletas realizadas, respectivamente, em abril, julho e dezembro.

4.1.1.1 Comparação entre a escrita de meninos e meninas no Grupo Experimental (GE)

Buscando investigar o desempenho dos meninos e das meninas do GE, temos o Quadro 11 abaixo que nos revela como se comportaram:

Quadro 11 - Desempenho em escrita de meninos e meninas do GE nos três momentos de coleta: abril julho e dezembro.

	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Abr	06	06	-	-	-	-	-	-	-	-
Jul	-	-	-	-	01	04	02	01	03	01
Dez	-	-	-	-	-	-	-	01	06	05

Fonte: Ramos (2012).

Legenda: ♂ representa os meninos e ♀ representa as meninas.

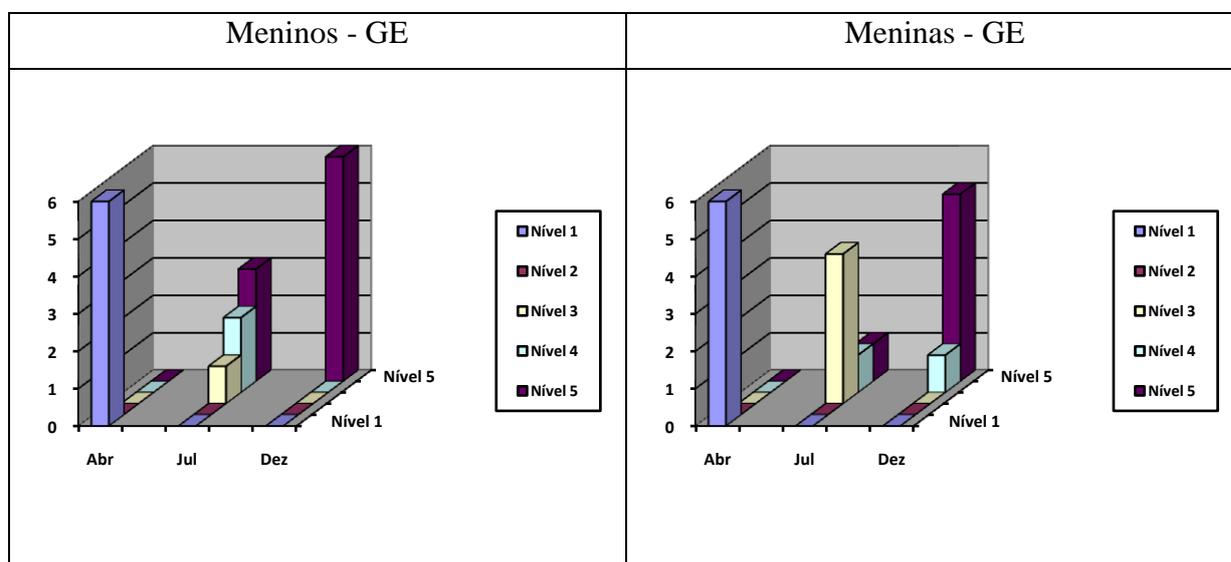
Dos 06 meninos do grupo que estavam no Nível 1 em abril, 01 (16,67%) avançou para o Nível 3, 02 (33,33%) para o Nível 4 e 03 (50%) para o Nível 5, em julho. E, em dezembro, os 06 meninos (100%) chegaram ao Nível 5, estando alfabéticos.

Em abril, as 06 meninas também estavam no Nível 1, em julho, 04 (66,67%) estavam no Nível 3, 01 (16,67%) estava no Nível 4 e outra (16,67%) chegou ao Nível 5, já sustentando a hipótese alfabética. Em dezembro, 01 (16,67%) estava no Nível 4 e 05 meninas (83,33%) no Nível 5.

Isso significa que os meninos do GE tiveram maior sucesso na aprendizagem da escrita do que as meninas. 100% dos meninos finalizaram o ano alfabetizados e 83,33% das meninas conseguiram isso.

Ao visualizar o avanço dos meninos e das meninas do GE, temos:

Quadro 12: Comparativo da evolução das escritas de meninos e meninas do GE



Fonte: Ramos (2012).

Em julho, 50% dos meninos já estavam alfabetizados e continuaram consolidando esses conhecimentos sobre a escrita no segundo semestre. Em dezembro, todos os meninos estavam alfabetizados. Já entre as meninas, em julho apenas 16,67% delas estavam no Nível alfabético e em dezembro 83,33% estavam alfabetizadas. Verificamos que os meninos tiveram uma evolução gradativa: saíram do Nível 1, se distribuíram nos Níveis 3,4 e 5 e depois chegaram todos ao Nível 5. Já as meninas saíram do Nível 1, também se distribuíram nos Níveis 3, 4 e 5 , mas com grande concentração no Nível 3, e depois quase todas chegaram ao nível alfabético.

Na visualização do gráfico percebemos que os meninos tiveram uma evolução claramente gradativa nos três momentos de avaliação. Concentração total no Nível 1, no mês de abril. Descolamento do grupo para os três últimos níveis da evolução, em julho. E, em dezembro, total concentração dos meninos na coluna que representa o Nível 5.

Não visualizamos o desempenho das meninas da mesma forma. Elas estavam concentradas no Nível 1, no mês de abril. Em julho tiveram uma concentração maior no Nível 3, com algumas meninas avançando para o Nível 4 e Nível 5. E, em dezembro, nem todas estavam no Nível 5, ainda tínhamos uma criança no Nível 4. Essa comparação nos mostra o sucesso maior e mais rápido dos meninos.

Também podemos constatar que os meninos percorreram o processo de aprendizagem da escrita em três trajetórias e as meninas em quatro trajetórias.

Quadro 13: Trajetórias da evolução da escrita dos meninos no GE

Trajetórias	Hipóteses	Classificação
TGE1	PS1 →A →A	Rapidamente ótima
TGE2	PS1 →SA →A	Moderadamente muito boa
TGE3	PS1 →S →A	Lentamente muito boa

Fonte: Ramos (2012)

Dos 06 meninos acompanhados no GE, 03 experienciaram a trajetória 1 (TGE1) de aprendizagem da escrita, classificada como ‘Rapidamente ótima’; 02 a trajetória 2 (TGE2), ‘Moderadamente muito boa’ e 01 a trajetória 3 (TGE3), “Lentamente muito boa” durante os três momentos de coleta: abril, julho e dezembro.

Já as meninas tiveram um comportamento discretamente distinto.

Quadro 14: Trajetórias da evolução da escrita das meninas no GE

Trajetórias	Hipóteses	Classificação
TGE1	PS1 →A →A	Rapidamente ótima
TGE2	PS1 →SA →A	Moderadamente muito boa
TGE3	PS1 →S →A	Lentamente muito boa
TGE4	PS1 →S →AS	Boa

Fonte: Ramos (2012)

Das 06 meninas acompanhadas no GE, 01 percorreu a trajetória 1 (TGE1) de aprendizagem da escrita, classificada como ‘Rapidamente ótima’; 01 a trajetória 2 (TGE2), ‘Moderadamente muito boa’ 03 a trajetória 3 (TGE3), Lentamente mMuito boa” e 01 a trajetória 4 (TGE4), por nós denominada de “Boa”.

Comparando as trajetórias de aprendizagem, também podemos verificar que os meninos do GE tiveram um avanço mais rápido e de maior sucesso do que as meninas: logo ao final do primeiro semestre, no mês de julho, 03 meninos estavam alfabetizados. No final do ano, todos os 06 meninos estavam alfabéticos. Já entre as meninas ocorreu um avanço mais lento e o alcance do nível alfabético não foi generalizado. Em julho, 01 já tinha escrita alfabética e, em dezembro, 05 meninas estavam alfabetizadas e 01 ainda refletia a hipótese silábico-alfabética. Os meninos construíram trajetórias excelentes, ótimas e muito boas, já as meninas percorreram ainda a trajetória boa, que não atingiu o Nível 5 do processo. Eles foram mais rápidos e coesos na aprendizagem da escrita. Elas foram mais dispersas e mais lentas nessa progressão.

Nossos dados nos permitem observar as diferenças de sexo¹⁸, especifica e restritamente referente ao grupo trabalhado nesta investigação. Os meninos acompanhados no grupo experimental tiveram um progresso maior, pois foram alfabetizados mais rapidamente e com sucesso total. As meninas tiveram um processo com avanço mais lento e 16,67% delas (01 menina) não alcançaram o Nível 5.

Em muitos estudos, como o de Capellini e Ciasca (2000) , as meninas obtiveram maior sucesso do que os meninos em relação à linguagem oral e à aprendizagem inicial da

¹⁸ Fizemos opção pelo termo ‘sexo’ e não ‘gênero’ com o intuito de focar nas características binárias entre meninos e meninas e não incluir aspectos determinados socialmente.

leitura e da escrita. No entanto, aqui não foi verificada a mesma tendência e o reduzido número de crianças não permite generalizações nesse sentido.

4.1.2 A evolução da escrita no Grupo Controle (GC)

O Grupo Controle (GC) foi formado por 11 crianças, pois, como já mencionado no capítulo que trata da metodologia, tivemos que fazer exclusões por conta da evasão escolar e da grande quantidade de faltas às aulas.

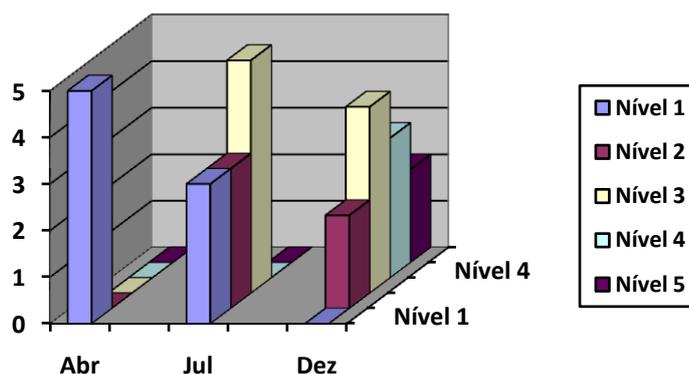
Também o GC foi formado por duas turmas: a turma A, composta por 05 crianças (03 meninas e 02 meninos), e a turma B, composta por 06 crianças (03 meninas e 03 meninos).

No mês de abril, momento da 1ª coleta de dados de escrita, todas as 11 crianças (100%) também estavam emparelhadas no mesmo nível, com a mesma concepção de escrita, Nível 1 – hipótese pré-silábica 1, sendo possível o acompanhamento previsto e a comparação com o GE.

Na segunda coleta, no mês de julho, 03 crianças (27,27%) ainda continuavam no Nível 1, sustentando a fase icônica da hipótese pré-silábica, usando desenhos, garatujas e rabiscos para expressão de suas intenções. Outras 03 crianças (27,27%) estavam com escritas no Nível 2, pré-silábico, e 05 crianças estavam no Nível 3 (45,45%). Na terceira coleta, em dezembro, 02 crianças (18,18%) continuavam com escritas do Nível 2, 04 crianças (36,37%) tinham produções no Nível 3, 03 crianças (27,27%) apresentaram escritas no Nível 4 e apenas 02 crianças (18,18%) atingiram o Nível 5.

A partir do Gráfico 2 abaixo, podemos visualizar o comportamento do Grupo Controle durante o acompanhamento do 1º Ano do Ensino Fundamental com relação à aprendizagem da língua escrita.

Gráfico 2: Evolução da aprendizagem da Escrita no GC na comparação entre os três momentos de coleta



Fonte: Ramos (2012).

Percebemos que, no mês da primeira coleta de produções escritas, todas as crianças estavam no Nível 1. Em julho, na segunda coleta, as crianças apresentam-se distribuídas ainda no Nível 1, mas também no Nível 2 e no Nível 3. Estão ali destacadas as duas primeiras colunas e a terceira coluna, que corresponde ao nível silábico. Em dezembro, no mês da terceira e última coleta, as crianças estavam distribuídas nos Níveis 2, 3, 4 e 5 – praticamente em quase todos os níveis do processo de aprendizagem da língua escrita, de acordo com a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999).

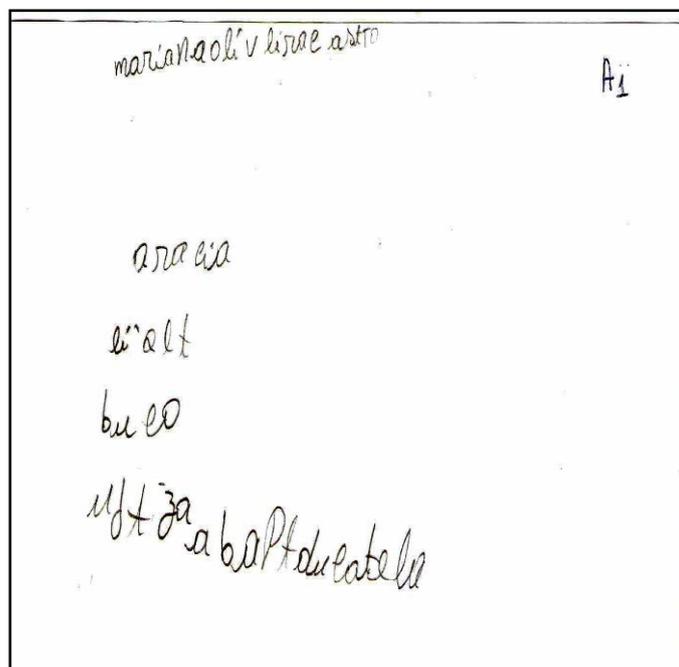
Observando o gráfico de evolução da aprendizagem da escrita do GC, constatamos que não ocorreu uma evolução gradativa como no GE. Aqui as crianças saíram do nível 1 e se distribuíram ao longo de todos os outros níveis do processo. No final do ano letivo nem todas as crianças chegaram ao Nível 5. Muitas delas (81,82%) ainda se distribuíam nos níveis 2, 3 e 4, o que correspondia à grande maioria do Grupo Controle. Isso nos mostra que, ao final do ano, tínhamos no GC crianças sustentando todas as hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Não havia representação apenas da hipótese pré-silábica 1, correspondente da fase icônica.

É interessante aqui apresentar as características das produções escritas classificadas como de Nível 2, coletadas neste grupo. São nitidamente produções de crianças que sustentam a hipótese pré-silábica, mas que apresentam algumas diferenciações das

escritas de nível pré-silábico 1, discutidas anteriormente no GE e conforme explicações de Ferreiro e Teberosky (1999).

Os registros demonstram que a criança ainda não fez avanços de concepção a respeito de como a escrita representa a fala. Ela apenas abandonou a chamada ‘fase icônica’, em que registrava traços dispostos desordenadamente, sem linearidade e sem orientação convencional, e passou para a ‘fase não icônica’. Começou a obedecer à orientação convencional de nossa escrita, a fazer registros usando caracteres diferentes, modificando a quantidade e a posição deles, produzindo dessa forma variações entre as ‘palavras’ e utilizando-se de formas mais próximas às letras, como podemos constatar na Figura 9 abaixo:

Figura 9 - Escrita Nível 2 do [C.A. ♀.1] – Julho/2012¹⁹.



Fonte: Ramos (2012).

Também nessa fase podemos verificar que a criança continua sem analisar os sons componentes das palavras por ainda não ter conhecimento fonológico apropriado para isso, portanto, ainda há ausência de relações explícitas entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras. Como nos mostra Zorzi (2003), na fase pré-silábica (1 e 2) há ausência de relações explícitas entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras. A criança não analisa os componentes sonoros, portanto ainda não apresenta um conhecimento silábico – o primeiro avanço conceitual nesse processo de aprendizagem.

¹⁹ No mês de julho a produção escrita solicitada foi: “Dor, Ombro, Barriga, Formiguinha. A formiga da roça endoideceu com dor de cabeça”.

É nessa fase que a criança formula as hipóteses de quantidade mínima e de variedade. E aqui comprovamos que elas realmente apresentavam formas mais próximas das letras convencionais, seguiam alguma exigência de quantidade mínima e de variedade, embora não compreendessem que os grafemas representam os fonemas.

Nesse nível, as crianças parecem demonstrar que percebem a escrita além de um traçado indistinto, quando comparamos com as escritas de Nível 1. Aqui a criança da turma A usa o mínimo de quatro caracteres para produzir sua tentativa de escrita e se distancia das semelhanças de desenhos e garatujas nos seus registros. O Nível 2 da escrita é chamado de ‘não icônico’ porque a criança, como podemos perceber na Figura 9, utiliza-se de formas mais próximas às letras.

Constatamos, como Ferreiro e Teberosky (1999), que a criança começa a se dar conta de que, para poder escrever/ler coisas diferentes (isto é, registrar/atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas, por isso elas trabalham com a hipótese da quantidade mínima de grafismos para escrever algo.

Analisando a evolução da aprendizagem da escrita das crianças do GC, percebemos que ocorreram seis trajetórias construídas a partir dos níveis do processo de aprendizagem, segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

Quadro 15 – Trajetórias de Escrita do Grupo Controle (GC)

Trajetórias	Hipóteses	Classificação	Crianças do GC
TGC1	PS1 →S →A	Lentamente muito boa	[C.A. ♀.3] [C.B. ♀.8]
TGC2	PS1 →S →SA	Boa	[C.A. ♀.2]
TGC3	PS1 →PS1/PS2 →SA	Lentamente boa	[C.B. ♀.6] [C.B. ♀.7]
TGC4	PS1 →S →S	Baixa	[C.A. ♂.4] [C.B. ♂.11]
TGC5	PS1 →PS2 →S	Estavelmente baixa	[C.A. ♀.1] [C.B. ♂.10]
TGC6	PS1 →PS1 →PS2	Muito baixa	[C.A. ♂.5] [C.B. ♂.9]

Fonte: Ramos (2012).

Tivemos na trajetória 1 (TGC1) 02 crianças (18,18%) que avançaram para o Nível 3, em julho, e atingiram o Nível 5, em dezembro. Construíram uma trajetória ‘Lentamente muito boa’, pois as crianças sustentavam a hipótese pré-silábica no início do ano letivo, em julho sustentavam a hipótese silábica e no final do ano estavam alfabéticas. Conforme o

esperado para aquele ano letivo. Essa trajetória também foi construída por quatro crianças do GE. E foi também identificada entre os sujeitos e Scherer (2008).

A trajetória 2 (TGC2) foi construída por uma única criança (9,09%) que chegou ao Nível 3 em julho e ao Nível 4 em dezembro. Essa foi a trajetória de aprendizagem que recebeu classificação de 'Boa', pois a criança avançou para a hipótese silábica em julho e em dezembro chegou à fase de conflito entre essa hipótese e a alfabética, um trajeto de aprendizagem percorrido sem paradas, sem estagnações, mas não com o sucesso esperado para o final do ano letivo. Essa também foi uma trajetória construída por uma criança do GE e não foi identificada na pesquisa de Scherer (2008).

A trajetória 3 (TGC3) foi percorrida por 02 crianças (18,18%) que permaneceram sustentando a hipótese pré-silábica, ou no Nível 1 ou no Nível 2, em julho e avançaram para o Nível 4 em dezembro. Esse foi um trajeto classificado como 'Lentamente bom', já que as crianças, embora não tenham chegado à fase alfabética, entraram na fase de transição entre a fase silábica e a alfabética. No entanto, esse percurso se diferencia do anterior (TGC2) pela lentidão de superação do nível pré-silábico 1 e 2, fato ocorrido apenas no segundo semestre. As crianças demoraram na fase pré-silábica e, ao superarem-na, avançaram para além da fase silábica, mas não alcançaram o sucesso esperado, ou seja, concluir o ano letivo no nível 5, alfabéticas para que seja possível consolidar o conjunto de conhecimentos, inclusive de outras áreas de ensino, do Ciclo da Infância nos outros dois anos letivos. Por isso, uma trajetória classificada como 'Lentamente boa'. Esse comportamento não foi identificado no GE e nem no estudo de Scherer (2008).

Na trajetória 4 (TGC4) 02 outras crianças (18,18%) passaram para o Nível 3 em julho e não avançaram em dezembro. Fizeram uma trajetória baixa, pois não conseguiram superar nem a hipótese silábica, primeiro avanço cognitivo importante no processo de aprendizagem da escrita, como dizem Ferreiro e Teberosky (1999). Dessa forma, elas não atingiram e nem se aproximaram do nível alfabético, daí terem construído um trajeto classificado como 'Baixo'. E essa trajetória não foi identificada no GE e nem em Scherer (2008).

Na trajetória 5 (TGC5) 02 outras crianças (18,18%) passaram para o Nível 2 em julho e não avançaram além do Nível 3 em dezembro. Fizeram uma trajetória baixa e com certa lentidão já que se demoraram na concepção pré-silábica por todo o primeiro semestre e não conseguiram avançar além da hipótese silábica, não atingindo e nem se aproximando do nível alfabético. Sendo assim, percorreram uma trajetória de aprendizagem 'Estavelmente baixa', pois permaneceram estáveis, sem grandes mudanças, impedindo maiores avanços de

concepção da escrita. Essa trajetória não foi identificada no GE, mas é descrita por Scherer (2008).

Identificamos ainda a trajetória 6 (TGC6), em que 02 crianças permaneceram no Nível 1 em julho e chegaram ao Nível 2 em dezembro. Essas crianças não conseguiram superar a concepção pré-silábica. Elas não conseguiram analisar os componentes sonoros das palavras, não se apropriaram do conhecimento fonológico necessário para isso, portanto não conseguiram sequer entender que a escrita representa o oral: o maior avanço que conseguiram foi sair da fase icônica e construírem hipóteses da quantidade mínima e da variedade dos grafismos para escrever algo (ZORZI, 2003). Essa trajetória também não foi descrita por Scherer (2008).

Verificamos que o GC, um grupo de 11 crianças, construiu seis trajetórias, enquanto o GE, com 12 crianças, construiu quatro trajetórias. Podemos, a partir disso, constatar que o GC evoluiu lentamente e nem mesmo 50% das crianças desse grupo conseguiram alcançar o sucesso aguardado. Além disso, o grupo construiu uma maior quantidade e diversidade de trajetórias de aprendizagem, o que nos faz supor que as intervenções pedagógicas talvez não tenham sido adequadas o suficiente para auxiliar as crianças a avançarem e a superarem os desafios próprios dessa aprendizagem. Aqui constatamos que a preparação específica dos professores alfabetizadores do GE interferiu no processo de aprendizagem das crianças, garantindo maior sucesso ao grupo. A formação linguística do professor alfabetizador, obtida ao longo das reuniões pedagógicas com o GE, provavelmente tenha possibilitado intervenções pedagógicas mais adequadas e produtivas. Assim, atribuímos que as atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético possibilitaram o sucesso expressivo do GE quando comparado ao GC.

Também verificamos que, das quatro trajetórias do GE, apenas uma, construída por uma menina, não foi satisfatória, porque não atingiu o Nível 5. Ou seja, 8,33% do GE não atingiram o objetivo colocado para o ano letivo, 91,67% obtiveram o sucesso esperado. Já observando o GC, verificamos que, das seis trajetórias construídas no grupo, apenas uma delas foi satisfatória, percorrida por 02 crianças, o que corresponde a 18,18% do grupo. As outras cinco trajetórias não alcançaram o Nível 5, nível alfabético, ou seja, 81,81% do GC não conseguiram concluir o ano letivo alfabetizado. Isso nos sugere que as intervenções pedagógicas no GE foram mais adequadas e produtivas, facilitando o sucesso da aprendizagem das crianças.

Quadro 16: Comparação de crianças alfabéticas X crianças não alfabéticas no GE e no GC, dezembro/2012

Grupo	Alfabéticos	Não alfabéticos
GE	11 (91,67%)	01 (8,33%)
GC	02 (18,18%)	09 (81,81%)

Fonte: Ramos (2012).

4.1.2.1 Comparação entre a escrita dos meninos e das meninas no Grupo Controle (GC)

Ao analisar o desempenho dos meninos e das meninas do GC, temos o Quadro 17, abaixo, que nos revela como se comportaram:

Quadro 17: Desempenho em escrita de meninas e meninos do GC nos três momentos de coleta: abril, julho e dezembro

	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Abr	05	06	-	-	-	-	-	-	-	-
Jul	02	01	01	02	02	03		-	-	-
Dez	-	-	02	-	03	01	-	03	-	02

Fonte: Ramos (2012).

Dos 05 meninos do GC que tinham produções escritas classificadas como de Nível 1 em abril, 02 meninos (40%) continuaram no mesmo nível em julho; 01 menino (20%) avançou para no Nível 2 e 02 (40%) outros avançaram para o Nível 3. No mês de dezembro, 02 meninos (40%) ainda estavam no Nível 2 e 03 meninos (60%) estavam no Nível 3.

Em relação às 06 meninas do GC, que também estavam no Nível 1 em abril, no mês de julho 01 (16,67%) continuou no Nível 1, 02 meninas (33,33%) estavam no Nível 2 e 03 meninas (50%) chegaram ao Nível 3. Em dezembro, 01 menina (16,67%) chegou ao Nível 3, 03 meninas (50%) ao Nível 4 e 02 meninas (33,33%) ao Nível 5.

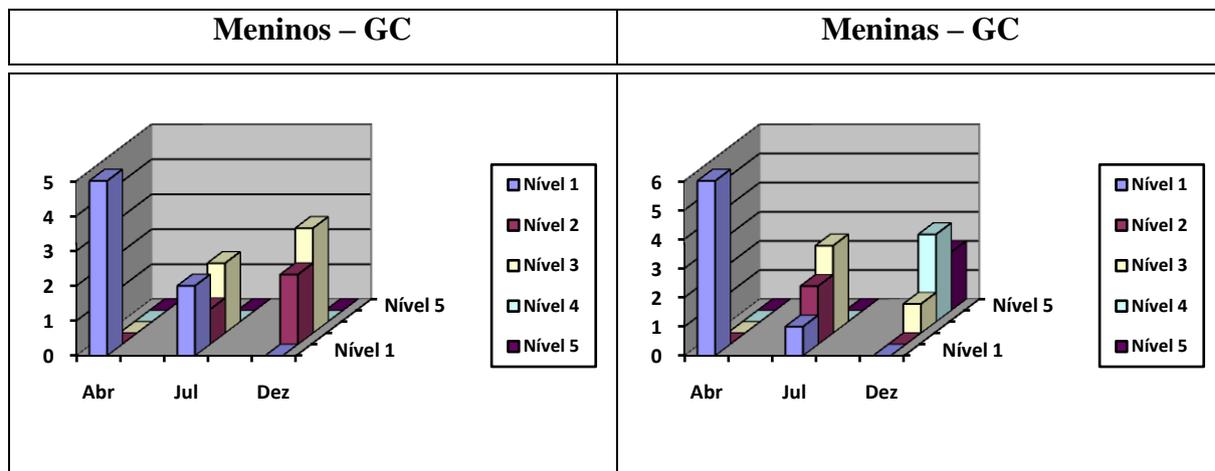
Verificamos, portanto, que somente duas meninas (33,33%) do GC concluíram o 1º Ano do Ensino Fundamental no Nível 5, ou seja, alfabéticas. Nenhum menino chegou a esse nível. Esses dados, embora sejam de um número reduzido de crianças, corroboram estudos que apontam para o fato de as meninas terem maior sucesso do que os meninos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como no estudo de Capellini e Ciasca (2000) que,

ao investigarem a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita, apontam que as meninas têm maior sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Verificamos, portanto, que somente 33,33% das meninas do GC concluíram o 1º Ano do Ensino Fundamental no Nível 5, ou seja, estavam alfabetizadas. E, nenhum menino chegou a esse nível. Esses dados corroboram estudos que apontam para um maior sucesso das meninas na comparação com os meninos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como em Capellini e Ciasca (2000).

Ao visualizar o avanço dos meninos e das meninas do GC, temos:

Quadro 18: Comparativo da evolução das escritas de meninos e meninas do GC



Fonte: Ramos (2012)

Percebemos que os meninos do GC tiveram um progresso mais lento e nenhum deles atingiu o Nível 5. Em abril, a primeira coluna representava a presença de todos eles no nível 1. Em julho, percebemos o grupo distribuído nos três primeiros níveis da linha de evolução da escrita. E em dezembro, os meninos estavam distribuídos no nível 2 e 3, representados pelas colunas vermelha e amarela. Os meninos distribuíram-se, ao longo do ano, apenas nos três primeiros níveis do processo de aprendizagem da escrita.

Já as meninas tiveram um progresso maior, no entanto nem 50% delas atingiu o Nível 5. Em julho, distribuía-se nos três primeiros níveis do processo e, em dezembro, nos três últimos níveis do processo de aprendizagem, o que podemos considerar um progresso maior em relação ao dos meninos, embora bastante lento em relação à evolução tanto de meninas quanto de meninos do GE.

Podemos também constatar nas nossas observações que os meninos percorreram o processo em três trajetórias e as meninas em quatro trajetórias. Os meninos assim se comportaram:

Quadro 19: Trajetórias de Escrita dos Meninos no GC

Trajetórias	Hipóteses	Classificação	Meninos do GC
TGC4	PS1 →S →S	Baixa	[C.A. ♂.4] [C.B. ♂.11]
TGC5	PS1 →PS2 →S	Estavelmente baixa	[C.B. ♂.10]
TGC6	PS1 →PS1 →PS2	Muito baixa	[C.A. ♂.5] [C.B. ♂.9]

Fonte: Ramos (2012)

Os meninos construíram as trajetórias classificadas como ‘baixa’, ‘estavelmente baixa’ e ‘muito baixa’. Ou seja, todas as trajetórias sem chegar ao último nível, sendo o maior avanço registrado na aprendizagem dos meninos do GC, que foi chegar ao Nível 3, à hipótese silábica, o que significa o primeiro avanço de concepção esperado na aprendizagem da escrita alfabética.

Quadro 20: Trajetórias de Escrita das Meninas no GC

Trajetórias	Hipóteses	Classificação	Meninas do GC
TGC1	PS1 →S →A	Lentamente muito boa	[C.A. ♀.3] [C.B. ♀.8]
TGC2	PS1 →S →SA	Boa	[C.A. ♀.2]
TGC3	PS1 →PS1/PS2 →SA	Lentamente boa	[C.B. ♀.6] [C.B. ♀.7]
TGC5	PS1 →PS2 →S	Estavelmente baixa	[C.A. ♀.1]

Fonte: Ramos (2012)

Já as meninas construíram quatro trajetórias, assim classificadas: ‘lentamente muito boa’, ‘boa’, ‘lentamente boa’ e ‘estavelmente baixa’, ou seja, as meninas construíram um maior número de caminhos no processo de aprendizagem, o que significa que foram menos homogêneas enquanto grupo nesse processo. No entanto, elas progrediram mais, pois 33,33% delas concluíram o ano letivo alfabetizadas, 50% do grupo finalizaram o ano enfrentando o conflito de transição entre o nível silábico e o nível alfabético e 16,67% estavam no nível silábico. Ou seja, nenhuma menina finalizou o ano letivo ainda sustentado a hipótese pré-silábica (contra 40% dos meninos do GC).

Portanto, os dados nos mostram uma maior progressão na evolução das meninas do GC, embora mais heterogêneas, na comparação com os dados dos meninos. Alguns estudos apontam que as meninas estão à frente dos meninos quando se refere à linguagem oral, à discriminação auditiva e à coordenação viso motora. Por outro lado, os meninos superam as meninas quando se trata de cálculos matemáticos, orientação espacial e também orientação visual (CAPALLINI, 2000; VALETT, 1990).

Capellini e Ciasca (2000) destacam que as meninas apresentam melhor desempenho na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. E no GC percebemos claramente que as meninas obtiveram maior sucesso na aprendizagem da escrita, o que corrobora a pesquisa citada. No entanto, ao observarmos os resultados do GE, verificamos outro tipo de comportamento quando comparamos meninos e meninas: ali os meninos obtiveram sucesso maior e mais rápido do que as meninas. O que substancialmente diferenciou o processo nos dois grupos (GE e GC) foi a intervenção do professor alfabetizador, que no GE incluiu no seu trabalho pedagógico atividades de consciência fonológica, associadas à explicitação do princípio alfabético. Podemos aqui inferir que a formação e a atuação do professor tiveram consequências positivas na evolução da aprendizagem da escrita do GE em comparação com a do GC. O mesmo se aplica à evolução da aprendizagem dos meninos do GE em comparação com os meninos do GC.

Mais uma vez destacamos que o número de meninos e meninas acompanhados é bastante diminuto e não nos permite fazer generalizações. No entanto, nossos resultados nos apontam para a necessidade de outras investigações, e mais específicas, quanto ao papel das diferenças de sexo no processo de aquisição da escrita.

4.1.3 Práticas de letramento vivenciadas pelas crianças do GE e do GC.

Como mencionado anteriormente (item 2.3.4), entendemos ‘letramento’ como o processo de inserção e participação na cultura escrita, que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Do mesmo modo como Soares (2002; 2004), aceitamos que o letramento é uma condição adquirida por um indivíduo ou grupo social como consequência de ter se apropriado da escrita e das suas práticas sociais.

Assim, consideramos que as práticas de leitura e de escrita vivenciadas em ambiente familiar certamente contribuem sobremaneira para a formação da criança. A partir

desse entendimento, entrevistamos as crianças da pesquisa a fim de conhecer, o ponto de vista delas, que informações e experiências de prática de letramento elas teriam tido, até o momento, no ambiente familiar.

Das 12 crianças do GE, apenas 03 (25%) afirmaram ter alguma experiência de letramento em ambiente familiar. A mãe é a pessoa que lê para duas delas, dois meninos ([E.C. ♂.4],[E.D. ♂.12]) e a avó é quem lê para a terceira, uma menina ([E.D. ♀.8]). Quando perguntado quais historinhas eram lidas para elas, somente a menina soube falar com alguma precisão e exemplificar as “historinhas da Bíblia” que costuma ouvir. Os meninos apenas fizeram referência a personagens de histórias do universo infantil, como ‘histórias de animais; histórias de sapo’.

Nem uma delas disse ouvir CD de historinhas infantis, foi o que responderam ao serem indagadas a respeito disso. E todas elas confundiram ouvir CD de historinhas com o ato de assistir desenhos animados na televisão. Dessas três crianças, duas ([E.D. ♀.8], [E.D. ♂.12]) revelaram presenciar com frequência a leitura da Bíblia pela mãe e pela avó e a outra criança ([E.C. ♂.4]) colocou presenciar com constância a mãe fazendo anotações acerca ‘das contas e das reuniões na farmácia’ em que trabalha.

Procurando verificar o desempenho dessas crianças na aprendizagem da escrita, constatamos que elas foram as crianças que chegaram ao Nível 5 em julho, portanto, estavam alfabetizadas no final do primeiro semestre. Dessa forma, parece ser possível relacionar essa pequena experiência de práticas de letramento no ambiente familiar com o sucesso na aprendizagem da escrita, embora de forma não conclusiva, como ressaltamos, devido ao reduzido número de crianças por grupo.

Ainda no GE, verificamos que 03 crianças (25%) afirmaram categoricamente que só têm contato com historinhas quando ‘a tia da escola lê’ ([E.C. ♀.2], [E.C. ♂.5], [E.C. ♂.6]), ou seja, essas crianças não presenciavam práticas de letramento em família ou porque os pais são analfabetos ou porque essas práticas não fazem parte do cotidiano familiar. As outras 06 crianças do GE (50%) não apontaram nenhuma experiência de letramento no espaço familiar, nem apontaram a presença de material de leitura e de escrita em casa, exceto o material escolar delas e dos irmãos ([E.C. ♀.1], [E.C. ♀.3], [E.C. ♂.5], [E.C. ♂.6], [E.D. ♂.10] e [E.D. ♂.11]). Inferimos serem os membros dessas famílias analfabetos ou de baixíssima escolaridade.

É importante registrar que 75% do GE (9 crianças) não relatam presenciar, no ambiente familiar, práticas de letramento que possam servir de suporte ao trabalho

pedagógico da escola na aprendizagem da escrita. Somente 25% delas (03) relatam terem no ambiente familiar alguns eventos envolvendo leitura e escrita.

No GC temos 11 crianças e, dessas, apenas 04 (36,36%) apontaram presenciar, em ambiente familiar, pessoas lendo e escrevendo. Duas meninas ([C.B. ♀.6], [C.B. ♀.8]) afirmaram que a mãe costuma ler historinhas para elas, uma ([C.A. ♀.3]) afirmou ser a tia a leitora e a outra ([C.B. ♀.7]) apontou ser a irmã mais velha. Todas elas conseguiram lembrar nome de historinhas que eram lidas (*A bela adormecida*, *Os três porquinhos*, *A pequena sereia*, *Saci*, *Boneco de Massa*, *Emília*, etc.), mas não disseram com que periodicidade as leituras aconteciam. Nesse grupo também nenhuma criança afirmou ouvir CD de historinhas infantis e, como no GE, associaram CD de historinhas com os desenhos animados na televisão. Uma dessas crianças ([C.B. ♀.8]) explicou que gosta de ver as ‘historinhas de Jesus’ na TV aos domingos pela manhã, também confundindo ouvir CD de historinhas com assistir filmes na televisão.

Dessas 04 crianças, duas apontaram registros de letramento ([C.A. ♀.3] e [C.B. ♀.8]), a primeira disse que com muita frequência a mãe e a tia leem e escrevem ‘numerais e contas para não esquecer o dinheiro’ e a segunda disse que o pai ‘escreve as contas e as peças das motos da sua oficina’.

Observando o desempenho na aprendizagem da escrita, dentre essas 04 crianças, percebemos que 02 ([C.A. ♀.3] e [C.B. ♀.8]) chegaram alfabetizadas ao final do ano e as outras 02 ([C.B. ♀.6] e [C.B. ♀.7]) concluíram o ano letivo enfrentando a transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética, ou seja, estavam no Nível 4.

Das 11 crianças do GC, 63,63% afirmaram que não presenciam prática de leitura e escrita em ambiente familiar, 18,18% afirmaram ter somente a ‘tia da escola’ como leitora, acrescentando que só conheciam as historinhas infantis lidas na escola. 04 crianças (36,36%) não conseguiram nos passar nenhuma informação mais precisa a respeito de suas experiências de letramento, mostrando-se desconhecedoras de tal prática. Quando observamos o desempenho das outras 05 crianças do GC, verificamos que 03 (60%) delas alcançaram o nível 4 e 02 (40%) delas chegaram à hipótese silábica.

Na dimensão social do letramento²⁰ (SOARES, 2002; 2004), a partir do enfoque da funcionalidade, percebemos que o letramento implica em inserção dos indivíduos no meio social letrado e é responsável por produzir resultados importantes no desenvolvimento

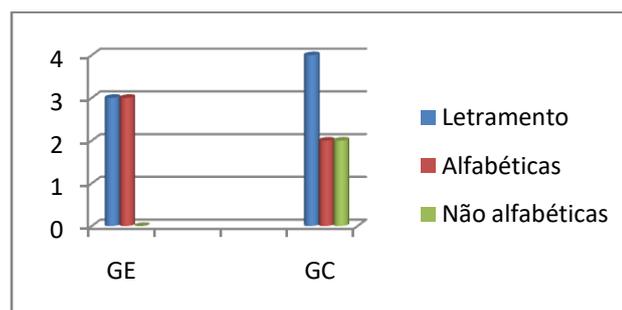
²⁰ Não nos deteremos aqui nas várias abordagens desenvolvidas de estudo do tema ‘letramento’. Nosso objetivo é relacionar as experiências de práticas de letramento das crianças no âmbito familiar e o desempenho na aprendizagem da escrita.

cognitivo, na mobilidade social, no progresso profissional e no exercício da cidadania. Verificamos então que 75% das 12 crianças do GE e 63,63% das 11 crianças do GC não conseguiram relatar experiências de prática de letramento em família. Podemos destacar quão grande é o percentual de crianças que não vivenciam experiências com prática de leitura e escrita no universo familiar. Isso torna o papel da escola e da atuação dos professores, especialmente do Ciclo da Infância, ainda mais decisivo no futuro escolar dessas crianças. Quando Batista (2006, p.2) discute o ingresso das crianças no ensino Fundamental aos 6 anos de idade, principalmente de meios populares e pouco escolarizados, defende que, se elas são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las. O autor faz referência às oportunidades de inserção da criança em um universo cultural mais amplo e com possibilidades reais de melhores condições para o aprendizado da leitura e da escrita. Isso pode ser concretizado a partir do que a escola oferece e do que possibilita o professor, suprimindo o que elas não encontram no meio familiar.

Exatamente por isso buscamos verificar quais as práticas sociais da leitura e da escrita que as crianças vivenciam em família, a fim de podermos inferir a contribuição da família como modelo e incentivadora da aprendizagem da criança. Os resultados que obtivemos nas entrevistas nos delinearam que as famílias das crianças da nossa pesquisa vivem em meio pouco escolarizado e com pouca prática social da leitura e da escrita. Esse fato já previsto quando sabemos que cerca de 25,5% da população daquele município têm aproximadamente somente 01 ano de escolaridade (Fundação CEPRO, 2008). A prática de leitura mais marcadamente relatada foi da avó de uma menina do GE ([E.D. ♀.8]) que, por motivos religiosos, fazia leituras de textos bíblicos com bastante frequência e regularidade e era leitora para a neta a fim de catequizá-la. Todos os outros relatos foram menos expressivos.

No Gráfico 3 abaixo verificamos a comparação do desempenho das crianças do GE e do GC na aprendizagem da escrita, relacionado com alguma experiência de letramento no ambiente familiar.

Gráfico 3: Aprendizagem da escrita das crianças com experiência de letramento em família

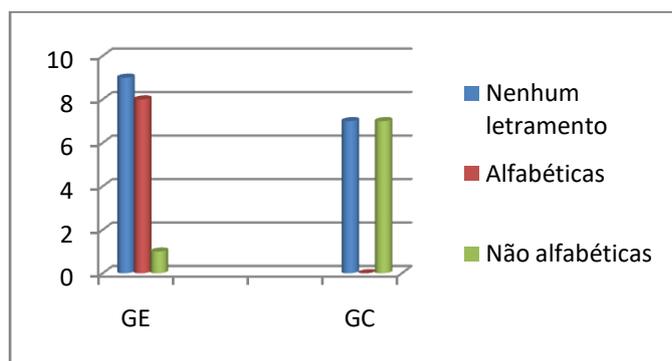


Fonte: Ramos (2012)

No GE, das 03 crianças que tiveram alguma prática de letramento em casa, todas elas terminaram o ano letivo alfabetizadas. No GC, das 04 crianças que tiveram prática de letramento em casa, 02 foram alfabetizadas e 02 não conseguiram, concluíram o ano letivo vivenciando o Nível 4 do processo.

No gráfico seguinte, observamos os grupos por outro prisma:

Gráfico 4: Aprendizagem da escrita das crianças sem experiência de letramento em família



Fonte: Ramos (2012)

Observamos que, no GE, das 09 crianças que não têm prática de letramento em família, 08 delas concluíram o ano letivo no nível alfabético e apenas uma criança não atingiu o objetivo. Já no GC, das 07 crianças que não têm prática de letramento em casa, nem uma delas alcançou o nível alfabético no final do ano letivo.

Sabemos que a experiência com práticas de letramento em ambiente familiar auxilia e incentiva a aprendizagem da escrita e, diante do quadro aqui apresentado, verificamos que a maioria das crianças da pesquisa não tem essa experiência em casa. Portanto, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), é necessário que a escola possa suprir essa carência trazida pela criança com a sua inserção, na escola, em ambiente alfabetizador rico que lhe proporcione as mais diversas e diferenciadas possibilidades de práticas de letramento. É uma questão a ser observada na dinâmica da sala de aula.

Fica também claro, a partir dos dados, que a ausência de experiências com práticas de letramento em ambiente familiar não impossibilita, não impede que a criança tenha sucesso na aprendizagem da língua escrita. O Gráfico 4 nos mostra que, das 09 crianças do GE sem essas experiências em casa, 08 conseguiram concluir o ano letivo no nível 5, ou seja, alfabetizadas. Já das 07 crianças do GC sem essas experiências, nem uma finalizou o ano letivo no nível 5. Acreditamos, portanto, ter sido a condução pedagógica do professor um

diferencial no desempenho das crianças. Além disso, dados publicados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil, 2012²¹”, recentemente divulgada, revelaram a importância de os professores incentivarem o hábito da leitura nos seus alunos. A pesquisa aponta os professores como as pessoas que mais influenciam os indivíduos na hora de ler.

Essa constatação torna o papel do professor leitor ainda mais importante e, em contextos de letramento baixo, como o da nossa pesquisa, de importância definitiva.

4.1.4 Atuação dos professores alfabetizadores

Durante o ano letivo em que ocorreu essa investigação, acompanhamos a atuação dos quatro professores envolvidos nesse trabalho, duas professoras pertencentes ao GC, e um professor e uma professora, ao GE. Nosso objetivo era observar como se desenvolviam as atividades pedagógicas de alfabetização das crianças em sala de aula, atentando para o trabalho com as questões linguísticas relacionadas ao código escrito, principalmente quanto à consciência fonológica e ao princípio alfabético.

Em síntese, queríamos identificar os conhecimentos linguísticos que fundamentavam a prática pedagógica dos professores, especialmente considerando que os dois professores do grupo experimental participaram do curso de “Formação linguística para a aprendizagem inicial da língua escrita”, ministrado por essa pesquisadora, e os dois professores do grupo controle não participaram.

4.1.4.1 Atuação dos professores do Grupo Experimental

No Grupo Experimental, os professores propuseram maior quantidade e diversidade de textos do que os do GC. Eles apresentaram às crianças quadrinhas, poesias, parlendas, trava língua, fábulas, lendas, piadas, contos, preces religiosas, receitas culinárias, textos informativos, textos publicitários, histórias infantis, além do que trazia o livro didático adotado²².

Todos os dias a aula era iniciada com o professor compartilhando a leitura de um texto com os alunos: o momento da Leitura Compartilhada²³. Esse momento era às vezes

²¹ Pesquisa da Fundação Pró-Livro e Ibope Inteligência, divulgada em março de 2012.

²² Todas as turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental daquele município adotam o mesmo livro didático, escolhido pela Secretaria de Educação do Município.

²³ A leitura compartilhada passou a substituir o ‘momento de acolhimento’ antes ocupado por orações, cantigas e brincadeiras sem objetivo didático.

seguido de alguns comentários e/ou conversa informal com os alunos, também de algumas atividades manuais, como, por exemplo, quando seguiam as orientações de textos instrucionais. A leitura do texto servia como momento de informação, de discussão, de ludicidade, de prazer, etc. Era uma leitura que extrapolava o conteúdo escolar e nem sempre se relacionava com o que estava sendo discutido em sala de aula.

A leitura geralmente era de textos curtos, mas também acompanhamos a experiência de uma professora (turma C) que compartilhou a leitura de texto longo²⁴. Ela própria dividiu o texto infantil em partes/capítulos e fez a leitura em dias consecutivos, com a preocupação de sempre deixar em suspense as “cenas do próximo capítulo”, provocando o exercício da antecipação.

Notamos preocupação dos professores com a construção do ambiente alfabetizador nas turmas do GE, bem como no envolvimento e na participação das crianças. Eles, embora algumas vezes inseguros, conseguiram socializar um conjunto significativo de textos entre as crianças. Verificou-se que, durante o curso ministrado aos professores, os leitores mais experientes trocavam e ajudavam os demais. Esse foi um aspecto interessante: a participação dos professores dos três anos do Ciclo da Infância, no minicurso de formação linguística e nas reuniões de estudo, possibilitou a valiosa contribuição de todos na troca de textos e de ideias, para as reuniões de estudo, para o planejamento e para a elaboração de atividades. Percebemos que, pela primeira vez, alguns daqueles professores estavam tendo contato com uma concepção diferenciada de ambiente alfabetizador, que comumente tem sido reproduzida e propagada como o espaço físico da sala de aula ocupado por material de leitura.

Os professores utilizaram abundantemente cartazes, em papel madeira ou similares, portando textos escritos. Eram expostos na sala e serviam de base para o exercício da leitura e também da escrita, às vezes por vários dias. A leitura em voz alta era sempre feita pelo professor, acompanhando com o dedo ou uma caneta cada palavra lida. Era comum a leitura conjunta, professor e crianças. Havia também a solicitação da leitura pelas crianças, em grupos ou individualmente. Mesmo quando as crianças não conseguiam ler ainda, o contato com os textos era garantido.

Os professores dividiam a turma em grupos, de acordo com o momento de aprendizagem da escrita, e davam atenção diferenciada a cada um dos grupos. Em alguns dias, havia necessidade de solicitar a colaboração de uma professora auxiliar para dedicação mais atenta às necessidades de um grupo em especial. Também é preciso registrar a dificuldade da

²⁴ O Menino do dedo verde, de Maurice Druon, Ed. José Olympio, 2005.

maioria dos professores em identificar, separar e formar grupos de crianças a partir das hipóteses de escrita que elas sustentavam. Percebemos insegurança quanto ao conhecimento da Psicogênese da Língua Escrita, pauta de várias reuniões no início do ano, até os professores se sentirem tranquilos e seguros quanto a esse conhecimento, a ponto de conseguirem acompanhar e categorizar as escritas das crianças.

O mesmo texto era utilizado para toda a turma, mas as atividades didáticas de leitura e de escrita eram planejadas de acordo com o nível do grupo: as crianças no nível 1 e 2 tinham propostas diferenciadas das propostas direcionadas às crianças no nível 3 e 4. E as crianças no nível 5, já alfabéticas, tinham outras atividades. Todas as atividades eram cuidadosamente planejadas e discutidas no grupo de estudo muitas vezes reunido para preparar intervenções e tarefas adequadas à hipótese de escrita dos pequenos grupos. No final do ano letivo, as crianças receberam cada uma seu 'portfólio', e esses continham variedade e riqueza de trabalhos, acentuadamente diferenciada das demais turmas acompanhadas (no GC).

Os professores do GE usaram o livro didático ao longo do ano quando conveniente, mas elaboraram também inúmeras atividades a fim de atender às necessidades específicas de cada grupo de crianças. Eles não seguiram rigidamente a sequência de conteúdo didático do livro e fizeram alterações, exclusões e acréscimos de acordo com o que planejavam.

Logo no início do ano eles tiveram preocupação de fazer com que as crianças entendessem que algumas coisas são representadas por outras sem haver relações de semelhança entre elas²⁵. Eles dedicaram também atenção especial para as crianças compreenderem como é convencionado, no nosso sistema de escrita, o uso espacial da página facilitando assim a aprendizagem da leitura e da escrita (LEMLE, 1993). Atribuímos a esse trabalho o avanço surpreendente das crianças do Nível 1 de escrita, logo no início do ano letivo no GE. Foi também nesse período que a leitura de textos na parede²⁶ começou a ser usada para facilitar a compreensão pelas crianças de como lemos um texto e ao mesmo tempo minimizar o esforço de atendimento individual, na ausência de uma professora auxiliar.

A preocupação com o exercício da escrita levou os professores do GE a elaborarem atividades diferenciadas para as crianças. No início do ano, realizaram atividades comuns para toda a turma (adequadas para os Níveis 1 e 2). Mais ou menos no final do mês de abril, houve a necessidade de começarem a elaborar atividades para grupos diferenciados

²⁵ Usaram a simbologia do sinal de trânsito e de bandeiras de times de futebol, etc., tomando por base exemplos de Lemle (1993).

²⁶ Textos copiados em folhas de papel madeira ou similar e fixados nas paredes da sala de aula.

[níveis (1,2), (3,4) e (5)], pois algumas crianças já enfrentavam outras etapas na aprendizagem do código escrito (LEMLE, 1993; ZORZO, 2003), avançavam no processo.

Os professores do GE dedicaram-se a explicar o funcionamento do sistema alfabético, mostrando às crianças que a escrita é formada por letras que representam os sons da fala (os fonemas) a partir de regras convencionadas, demonstrando que o alfabeto é um sistema notacional. E ainda levaram as crianças a pensar sobre esses sons (fonemas) que são representados pelas letras.

Para os professores e para as crianças do GE, o Alfabeto das boquinhas (SCHERER, 2008) foi um ganho surpreendente e interessante. Os professores não o utilizavam anteriormente e eles próprios se interessaram em checar a visualização e ter consciência da própria articulação. Percebemos o quanto a formação dos professores alfabetizadores carece de fundamentação linguística e atenção especial para questões de fonética e fonologia da língua portuguesa.

Para as crianças, o Alfabeto das Boquinhas²⁷ auxiliou na visualização e na consciência da articulação dos sons da fala e ainda na representação desses sons na escrita. Algumas vezes nos deparamos com crianças em reflexão sobre como representar o que produziam oralmente nas atividades de escrita. E para isso articulavam várias vezes o som enquanto pensavam sobre, fato marcante na distinção dos pares de sons vozeados e desvozeados, por exemplo, entre as crianças alfabéticas e, entre as crianças silábico-alfabéticas, na tentativa de representar “*mais um pedacinho (que eu acho que tem)*” ([E.C.♀6], setembro/2011): a criança já começava a questionar a representação silábica que antes fazia sem titubear.

Esses exercícios foram associados às brincadeiras de consciência fonológica e possibilitaram reflexões sobre a fala, as partes que a compõem e como se relacionam no que chamamos sistema alfabético da língua portuguesa. Seguindo as sugestões apresentadas por Adams *et. al.* (2006) e fazendo várias adaptações, os professores propuseram atividades de consciência fonológica às crianças por todo o ano letivo. As atividades eram realizadas sempre de uma forma muito divertida, pensando sobre rimas, sílabas, fonemas... ao mesmo tempo em que se movimentavam ou manuseavam alguns objetos.

²⁷ O alfabeto das boquinhas não foi usado como um método, como Jardini (2003), em “Método das Boquinhas”. Apenas lançamos mão do recurso visual para facilitar a compreensão da relação letra-som, pela visualização e propriocepção.

Algumas vezes, quando necessário, os professores realizaram atividades de consciência fonológica apenas com parte da turma, de forma direcionada e específica, a fim de que essas crianças avançassem no processo de aprendizagem.

Para desenvolver um trabalho de ensino da língua escrita na alfabetização, possibilitando que o aluno refletisse sobre sua fala e compreendesse como funciona o sistema alfabético da língua portuguesa, os professores exercitaram lançar mão de seus conhecimentos linguísticos. Sempre tendo como objeto de reflexão a língua oral, a língua escrita e a relação entre elas, eles buscaram explicar, da forma mais acessível e adequada para seus interlocutores, noções gerais de como funciona nossa escrita em suas convenções mais gerais (organização espacial da página, símbolos da fala, etc.), bem como as regras que organizam as relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Para esta tarefa, eles focaram as relações de biunivocidade, colocadas por Lemle (1993) - ou as regras de correspondência grafo-fonêmica independentes de contexto, propostas por Scliar-Cabral (2003) - porque, como explicam as autoras, temos sempre um determinado som correspondendo a uma determinada letra e essa letra correspondendo sempre a esse som, independente da posição que ocupe na palavra. Portanto, relações biunívocas são as mais indicadas para a vivência das crianças que transitavam entre o Nível 3, 4 até alcançarem o Nível 5, momento de trabalho diferenciado com a ortografia.

Na intervenção dos professores do GE percebemos que eles não direcionaram esforços para a ortografia, o que não acontecia com os professores do GC. Em vários momentos presenciamos as crianças serem chamadas atenção e levadas a corrigir na escrita a ortografia de, por exemplo, “bolu”, “leiti”. Os professores do GE tiveram uma preocupação mais direcionada aos avanços relacionados à concepção da escrita antes do foco na ortografia, na comparação com o GC.

4.1.4.2 Atuação das professoras do Grupo Controle

Observamos que basicamente os textos trabalhados em sala de aula pelas professoras do Grupo Controle foram os textos presentes no livro didático “*Porta Aberta – letramento e alfabetização linguística*”²⁸. A quase totalidade deles eram trechos de poesias infantis e de textos informativos, havendo também parlendas e canções infantis do folclore brasileiro, que serviam de exemplificação para o conteúdo explorado. O texto não era

²⁸ Porta Aberta – Letramento e alfabetização Linguística 1º ano. Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. São Paulo: FTD, 2008.

trabalhado enquanto unidade de sentido. Mesmo assim, foram poucos os acréscimos de textos ao longo do ano letivo (três textos acrescentados na turma A e quatro na turma B²⁹), todos apresentados com finalidade lúdica.

Não era comum a leitura diária para as crianças. O ensino da leitura era realizado com o objetivo claro apenas de decodificação. Muitas vezes era feita a leitura da família silábica a ser explorada na aula ou de lista de palavras soltas.

A professora lia em voz alta e em seguida acontecia a leitura conjunta da professora com as crianças. Nós não constatamos tentativa de as professoras solicitarem às crianças a leitura de textos; elas eram sempre solicitadas a lerem sílabas, palavras e frases soltas. No final do ano, seguindo as lições do livro didático, aconteceram algumas tentativas de leitura de textos curtos com algumas crianças – aquelas classificadas como as de melhor desempenho na aprendizagem.

Registramos apenas 3 livrinhos infantis lidos pelas professoras do GC em sala de aula. Observando o trabalho delas, percebemos a sua insegurança em desenvolver as atividades pedagógicas com textos e também o pobre repertório de leituras não acadêmicas, especialmente leitura de textos adequados para o trabalho no 1º Ano do Ensino Fundamental. Ficava esse trabalho limitado à exploração de textos curtos e fragmentos trazidos no livro didático ou em tarefas xerocadas.

O “ambiente alfabetizador” construído para socialização de práticas de letramento com as crianças do GC foi esboçado em um espaço estritamente físico, a partir da exposição de material escrito na sala de aula, como: alfabeto maiúsculo e minúsculo, alfabeto com letra bastão e letra cursiva, famílias silábicas, cartazes de apoio ao conteúdo e trabalhos dos alunos além de painéis de aniversariantes e da lista de nomes dos alunos da turma. Não registramos atividades a partir do texto que possibilitassem às crianças uma prática de leitura e de escrita real. A concepção de ambiente alfabetizador para aqueles professores parecia estar caracterizada pelo espaço físico ocupado por material de leitura.

O trabalho com a escrita também foi baseado em letras, sílabas, palavras e frases. A cópia predominou enquanto atividade solicitada e havia sempre uma preocupação com o fato de a criança “ainda não tirar do quadro” o conteúdo escrito pela professora. O livro didático serviu como determinante para a condução do trabalho em sala de aula, tanto na sequência do que era apresentado e ensinado, como no tipo de atividade de escrita proposta.

²⁹ Essa foi a quantidade de textos que tivemos condição de registrar nas atividades observadas e na observação do material didático (pastas e cadernos) das crianças.

As professoras realizaram algumas poucas vezes atividades de consciência fonológica, envolvendo somente rimas, mas com propósito mais lúdico e de entretenimento do que pedagógico.

Foram poucas as atividades com jogos didáticos. O alfabeto móvel nunca foi utilizado e as crianças eram organizadas em dois grandes semicírculos. Não verificamos a tentativa de formação de grupos de acordo com a hipótese de escrita das crianças e talvez possamos atribuir ao fato das professoras não se sentirem seguras o suficiente para isso.

Quanto ao conhecimento linguístico demonstrado pelas professoras do GC nas suas explanações em sala de aula, verificamos que elas se restringiram às explicações de como as crianças deveriam responder às tarefas propostas: nenhuma explicação que se referisse à estrutura da língua como um todo, nem a respeito do princípio alfabético. As intervenções eram, na maioria das vezes, a própria resposta da questão colocada e não uma explicação de como funciona o sistema de escrita do PB que favorecesse o entendimento e a autonomia da criança.

Ao comparar a atuação dos professores do GE e do GC percebemos que a formação linguística, mesmo rápida e focada especificamente no processo da alfabetização, possibilitou o desenvolvimento de um trabalho que levasse a criança a pensar sobre sua fala e também compreendesse como funciona o sistema alfabético de escrita (POERSCH, 1990) O breve programa discutido com os professores viabilizou um trabalho diferenciado no tratamento das dificuldades de escrita das crianças, bem como nas propostas de atividades. Também, por várias vezes, os professores expressaram já conhecer os tipos de atividades propostas, mas não saberem qual a finalidade delas no processo de alfabetização.

Consideramos ainda outro diferencial a construção do ambiente alfabetizador em sala de aula. Enquanto nas turmas do GC o ambiente alfabetizador era algo físico e mecânico: exposição de material de leitura, disponibilidades desse material em sala e algumas vezes momento para manuseio, no GE esse ambiente foi construído em atividades de leitura e de escrita que tivessem um papel concreto de uso da língua. Foi possível a vivência real e cotidiana com as muitas funções da língua e com os mais diferentes tipos de textos, como explica Soares (2003).

4.2 Apresentação e discussão dos Dados de Consciência Fonológica

4.2.1 O desenvolvimento da consciência fonológica no Grupo Experimental (GE)

Os professores do Grupo Experimental (GE) realizaram com frequência quase diária atividades de consciência fonológica como parte do conteúdo didático desenvolvido nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. Dessa forma a abordagem metodológica desses professores foi diferenciada da abordagem das professoras do Grupo Controle (GC), que muito pouco lançaram mão dessas atividades.

Para acompanharmos o processo de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças a partir do trabalho pedagógico diferenciado, utilizamos o CONFIAS³⁰, um instrumento de avaliação do desempenho em consciência fonológica nos níveis silábico e fonêmico. O CONFIAS, como anteriormente tratado, nos permitiu a verificação das médias das crianças nesses dois níveis, separadamente. Esse teste possibilita a pontuação máxima de 40 pontos no nível silábico e de 30 pontos no nível fonêmico, permitindo a totalização máxima de 70 pontos.

As 12 crianças do Grupo Experimental (GE) foram submetidas ao CONFIAS nos meses de abril, julho e dezembro, atingindo as médias de pontuação apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Desenvolvimento da consciência fonológica no GE

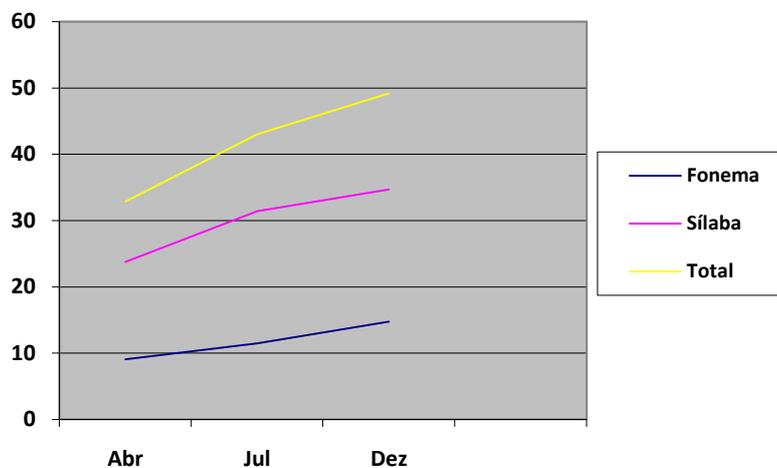
NÍVEIS APLICAÇÃO	SÍLABA		FONEMA		TOTAL	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Abril	23,75	4,372	9,08	2,065	32,83	5,042
Julho	31,41	2,778	11,5	1,679	43	3,423
Dezembro	34,66	1,557	14,75	1,723	49,16	2,498

Fonte: Ramos (2012).

No mês de abril, o GE obteve a média de 23,75 pontos no nível silábico, de 9,08 no nível fonêmico, perfazendo um total de 32,83 pontos na primeira aplicação do teste. Em julho, o GE atingiu a média de 31,41 pontos no nível silábico e de 11,50 no nível fonêmico, totalizando 43 pontos no CONFIAS. E, em dezembro, o GE alcançou 34,66 pontos no silábico, 14,75 no fonêmico, totalizando 49,16 pontos na terceira e última aplicação do CONFIAS. Percebemos que as crianças do GE tiveram um crescimento evidente nos níveis silábico e fonêmico ao longo das três avaliações, o que já nos permite supor que as atividades de consciência fonológica acarretaram resultados positivos.

³⁰ MOOJEN, Sonia e cols. CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Gráfico 5: Evolução da Consciência Fonológica do GE



Fonte: Ramos (2012)

A Tabela 1 ainda nos traz o desvio padrão das crianças do GE, índice que nos revela a medida de variabilidade dos dados, ou seja, a dispersão do conjunto de resultados obtidos pelas crianças no CONFIAS.

Observamos que, em abril, o desvio padrão do total da avaliação da consciência fonológica foi de 5,042, quando todas as crianças estavam no Nível 1 – eram todas pré-silábicas 1. Nessa etapa não havia variação na hipótese de escrita e nem havia trabalho específico direcionado para as habilidades metafonológicas. Isso indica que, dentro da média total obtida (32,83 pontos) no GE, os resultados tinham a medida de variabilidade girando em torno de 5 pontos. No mês de julho, o desvio padrão desceu para 3,423 pontos, quando, das 12 crianças, 04 já estavam na fase alfabética, 03, na fase de transição para a hipótese alfabética e 05 crianças ainda sustentavam a representação da sílaba. Dentro da média obtida naquela avaliação (43 pontos), o GE estava mais coeso com relação à habilidade de consciência fonológica quando comparamos com os dados de abril. As crianças já observavam os segmentos da fala e somente 05 delas ainda não conseguiam representar os fonemas por grafemas porque, sustentando a hipótese silábica, não concebiam ainda o fonema como unidade a ser representada. E as 03 crianças no Nível 4 viviam o conflito entre uma representação silábica – que já não satisfazia mais – e uma possibilidade de representação do fonema que começava a ser considerada.

Em dezembro, o desvio padrão caiu ainda mais, passou para 2,498, quando 11 crianças já estavam no Nível 5 e somente 01 no Nível 4. Dentro da média – sempre crescente

– obtida por elas naquele mês (49,16 pontos), o GE estava ainda mais homogêneo em relação à pontuação da avaliação anterior e também mais alfabético em relação à aprendizagem da escrita. Podemos aqui, observando também os resultados do acompanhamento da evolução da escrita, constatar que as crianças do GE cresceram em habilidade metafonológica e na aprendizagem da escrita.

Observamos que o desvio padrão do nível fonêmico do GE apresenta uma queda de abril para julho (2,065 → 1,679) e de julho para dezembro, uma suave elevação (1,679 → 1,723), uma diferença da ordem de 0,044, que podemos atribuir à instabilidade da consciência fonêmica. Lembramos que Haase (1990) explica sobre a hierarquia linguística de encaixe das unidades na cadeia da fala. Segundo ele, o nível fonêmico merece especial destaque por requerer grande exigência de abstração para seu reconhecimento e manipulação, pois os fonemas são unidades que exigem maior esforço analítico para sua extração da hierarquia e esse esforço é o que revela o grau de dificuldade dessa habilidade metafonológica. Haase (1990) menciona também que o esforço analítico exigido aumenta gradativamente seguindo uma sequência evolutiva das habilidades conforme a unidade extraída (percepção de rima → de sílaba → de fonema). Liberman et al (1974) corroboram essa mesma ideia ao explicarem que o nível fonêmico é o mais complexo de todos. Entendemos então por que as crianças do GE tiveram excelentes avanços no nível silábico, enquanto no nível fonêmico os avanços foram sempre mais modestos.

Podemos comparar os avanços nos três momentos de avaliação.

Tabela 2: Correlações da pontuação em consciência fonológica do GE

	Verificações	Médias de acertos	Correlação <i>r</i>	<i>p</i>
Nível	Abril X julho	23,75 X 31,42	0,428	0,165
Silábico	Abril X dezembro	23,75 X 34,67	0,601	0,039*
	Julho X dezembro	31,42 X 34,67	0,707	0,010*
Nível	Abril X julho	9,08 X 11,50	0,328	0,298
Fonêmico	Abril X dezembro	9,08 X 14,67	0,341	0,279
	Julho X dezembro	11,50 X 14,67	0,377	0,227
Média	Abril X julho	32,83 X 42,92	0,194	0,546
Total	Abril X dezembro	32,83 X 49,33	0,611	0,035*
	Julho X dezembro	42,92 X 49,33	0,705	0,010*

* Correlação significativa ao nível de 0,05.

Fonte: Ramos (2012)

A Tabela 2 acima nos apresenta uma comparação da média de pontuação das aplicações do CONFIAS em cada um dos níveis de consciência fonológica. Essa comparação é realizada por meio do valor de p , que nos revela se a diferença é estatisticamente significativa. Destacamos com um asterisco (*) as diferenças significativas que correspondem à correlação mais intensa entre as aplicações do teste. São aqui consideradas diferenças estatisticamente significativas aquelas com valor de p menor que 0,05.

Apenas no nível silábico e na média total do CONFIAS constatamos diferença significativa. No nível fonêmico não houve diferença significativa entre as aplicações, o que demonstra o crescimento das crianças do GE no nível fonêmico ter sido sempre mais modesto do que no nível silábico, de acordo com o que já comentamos.

Segundo Dancey e Reidy (2006)³¹, podemos interpretar os coeficientes de correlação a partir de três categorias de acordo com os valores da correlação r :

- a) $r = 0,10$ a $0,30$ – correlação fraca;
- b) $r = 0,40$ a $0,60$ – correlação moderada e
- c) $r = 0,70$ a 1 – correlação forte.

Dessa forma, podemos analisar a intensidade das correlações entre as aplicações do CONFIAS nos três momentos ao longo do ano. Verificamos que, no nível fonêmico, as correlações envolvendo as três aplicações (abril X julho; abril X dezembro e julho X dezembro) foram de intensidade fraca e nenhuma delas foi significativa. Isso mais uma vez nos mostra um crescimento pequeno de uma aplicação à outra.

No nível silábico, as correlações de abril X julho e de abril X dezembro foram de intensidade moderada, já a de julho X dezembro foi de intensidade forte. Das três, somente a correlação de abril X julho não foi significativa. Ou seja, podemos constatar que as crianças apresentavam um crescimento progressivo a cada momento de aplicação do CONFIAS. Quando analisamos as correlações de abril X julho e abril X dezembro temos correlações significativas.

Também com relação à média total do teste podemos verificar um comportamento semelhante. O crescimento foi assim observado: de abril a julho a correlação foi de intensidade fraca, de julho a dezembro a correlação foi forte e de abril a dezembro a correlação foi de intensidade moderada. É possível, então, considerar que a cada aplicação do teste de consciência fonológica, o GE apresentava maior sucesso na avaliação. Esse resultado

³¹ DANCEY, Christine; REIDY, John. Estatística sem matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

nos remete ao trabalho dos professores que incluíram nas atividades diárias de sala de aula atividades metafonológicas, as quais provocaram uma evolução crescente no desempenho das crianças.

A partir do desempenho das crianças do GE, percebemos que há uma progressão nos resultados dos dois níveis de consciência fonológica e na trajetória da aprendizagem da escrita. A cada testagem, o GE melhorava seus resultados no CONFIAS e se tornava cada vez mais alfabético. Lembramos, então, Gathercole e Baddeley (1993) que explicam que, para aprender a ler e escrever em um sistema de escrita alfabético, a criança precisa compreender que a fala é um sistema contínuo, composto por segmentos mínimos (fonemas) representados por símbolos gráficos na escrita (grafemas). As 12 crianças do GE cresceram em consciência silábica (23,75 → 31,41 → 34,66) e em consciência fonêmica (9,08 → 11,50 → 14,75), assim como cresceram na aprendizagem da escrita. Esses resultados nos evidenciam a relação positiva entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita.

4.2.1.1 A consciência fonológica nas trajetórias de aprendizagem da escrita no Grupo Experimental

Ao observarmos os resultados das avaliações de consciência fonológica das crianças a partir dos grupos que percorreram as quatro trajetórias construídas no GE, não constatamos diferenças estatisticamente significativas, o que revela um avanço sempre modesto em cada aplicação do CONFIAS.

Tabela 3: Comparativo das pontuações no CONFIAS, de acordo com as trajetórias construídas pelo Grupo Experimental.

Níveis	Aplicação	TGE1	TGE2	TGE3	TGE4
Sílabas	Abril	24,75	23,75	23,67	20
	Julho	33,33	32	31,25	24
	Dezembro	35,33	35	34,5	32
Fonema	Abril	10,75	9	8,33	8
	Julho	12,5	11,67	11	10,5
	Dezembro	15,5	15	14,33	12
Total	Abril	34,5	32,75	32	29
	Julho	45	44,5	41,75	35
	Dezembro	50,5	49,67	49,75	44

Fonte: Ramos (2012)

A Tabela 3 nos mostra que a pontuação do desempenho das crianças do GE em consciência fonológica cresce em todas as trajetórias. Ao analisarmos o desempenho individual, percebemos que nenhuma delas chega ao nível alfabético sem ter o mínimo de 33 pontos no nível silábico e 12 pontos no nível fonêmico.

Identificamos que as crianças da trajetória 1 (TGE1), logo em julho, já alfabéticas, pontuavam 12,5 no nível fonêmico (41,67%). No decorrer do ano letivo, com as atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético, as crianças exercitaram seus conhecimentos na escrita e nas habilidades metafonológicas e, em dezembro, a pontuação nesse nível chegou a 15,5 pontos (51,67%), o que nos revela uma tendência à consolidação da consciência do fonema e, também, da escrita alfabética. Podemos relacionar aqui também a evolução da escrita das crianças com o desempenho em consciência fonológica: o avanço do desempenho em consciência fonológica, de abril para julho, parece ter favorecido às crianças conceberem a escrita como alfabética. A consolidação da escrita alfabética, de julho a dezembro, parece ter auxiliado na elevação do desempenho em consciência fonológica. Esses dados corroboram os estudos de Gathercole e Baddeley (1993), Treian e Zukowski (1996) e Costa (2002), que indicam uma influência recíproca entre consciência fonológica e alfabetização.

Interessante também que, nas duas outras trajetórias (TGE2; TGE3), nenhuma criança atinge o Nível 5 de escrita, ou seja, torna-se alfabética, sem ultrapassar a marca de 12 pontos no nível fonêmico. De acordo com Tunmer et al. (1984), Scliar-Cabral (1999) e Freitas (2004), a consciência fonêmica é a habilidade metafonológica que mais auxilia na aprendizagem de uma escrita alfabética. Exatamente porque, para identificar o princípio alfabético, a criança deve reconhecer a relação fonema-grafema e dispor dessa habilidade de segmentação fonêmica na análise das unidades que compõem a palavra na fala.

Ao mesmo tempo, verificamos que as crianças já alfabéticas em julho, com uma média de 12,5 pontos no nível fonêmico, quando avaliadas em dezembro, tinham maior desempenho em consciência fonológica (15,5 pontos), o que nos mostra que, da experiência que construíram com a leitura e a escrita associada à consciência fonológica, decorreu uma melhoria na habilidade para perceberem fonemas, como colocam Goswami e Bryant (1990), também Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986) e Morais (1996).

A partir desses dados podemos concluir que essa pesquisa corrobora pesquisas anteriores com o pressuposto de que a consciência fonológica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, assim como a aprendizagem do sistema de escrita alfabético

contribui para o desenvolvimento mais aprimorado da consciência fonológica (CONTENT, 1985; TUNMER, BOWEY, 1984; PERFETTI, BECK, BALL; HUGHES, 1987).

Supomos, também, que a única criança que construiu a trajetória 4 e não concluiu o ano letivo alfabética estava bem próxima de atingir o Nível 5, pois alcançou 12 pontos no nível fonêmico (40%). Essa criança estava enfrentando a fase de transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Zorzi (2003) explica que, ao mesmo tempo em que esse nível de consciência fonológica é decorrente da aprendizagem das características do sistema de escrita alfabética, é também uma capacidade necessária para a compreensão das correspondências entre fonema – grafema.

Podemos demonstrar esse fato na Tabela 4 abaixo:

Tabela 4: Pontuação das crianças no CONFIAS por níveis no processo de evolução da escrita.

	Nível 5	Nível 4	Nível 3
Sílaba	34,13	33	29,8
Fonema	15,53	12	10,6
Total	49,66	45	40,4

Fonte: Ramos (2012)

As crianças na fase alfabética (nível 5) atingiram média 34,13 pontos nas tarefas do nível silábico, 15,53 pontos no nível fonêmico e totalizaram 49,66 pontos no teste. As crianças na fase silábico-alfabética (nível 4) atingiram 33 pontos no nível silábico, 12 pontos no nível fonêmico e totalizaram 45 pontos no teste. Por sua vez, as crianças silábicas (nível 3) atingiram 29,8 pontos no nível silábico, 10,60 no nível fonêmico e totalizaram 40,40 pontos na média geral do CONFIAS. Essa análise dos dados também parece demonstrar que as crianças dessa pesquisa pontuaram acima de 33 pontos no nível silábico e acima de 12 pontos no nível fonêmico ao iniciarem a concepção de uma escrita alfabética, como visto na Tabela 4, em que nenhuma criança atinge o nível alfabético sem fazer 12 pontos no nível fonêmico e 33 no silábico. A consolidação da concepção de escrita alfabética possibilitou um melhor desempenho em consciência fonológica.

4.2 2 O desenvolvimento da consciência fonológica no Grupo Controle

Os professores do Grupo Controle (GC) não realizaram atividades de consciência fonológica como parte do conteúdo didático desenvolvido nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, nem planejaram essas atividades como conteúdo relacionado à aprendizagem da língua escrita. Esse tipo de atividade foi aplicado esporadicamente, apenas com exploração de rimas, e sem nenhuma relação com o princípio alfabético do PB. Dessa forma, a abordagem metodológica dessas professoras foi diferenciada da abordagem dos professores do Grupo Experimental (GE), que lançaram mão dessas atividades a partir de estudos e planejamento didático. Para acompanharmos o desempenho do Grupo Controle em consciência fonológica, também utilizamos o CONFIAS.

As 11 crianças do Grupo Controle (GC) foram submetidas ao CONFIAS nos meses de abril, julho e dezembro, da mesma forma que no Grupo Experimental (GE), atingindo as médias de pontuação apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5: Desenvolvimento da consciência fonológica no Grupo Controle

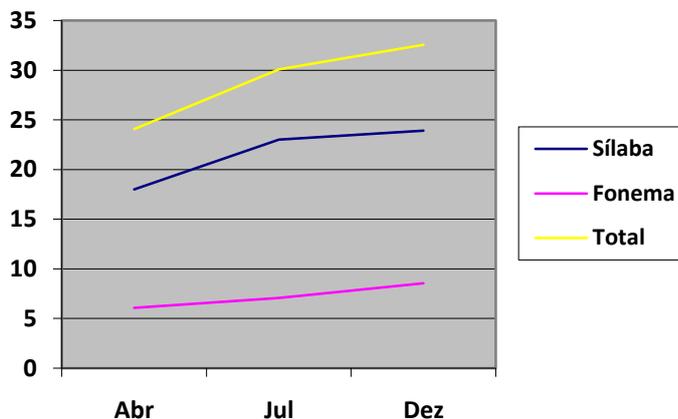
NÍVEIS APLICAÇÃO	SÍLABA		FONEMA		TOTAL	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Abril	18,00	3,066	6,09	3,015	24,09	3,885
Julho	23,00	3,194	7,09	1,446	30,09	4,505
Dezembro	23,91	3,015	8,55	1,868	32,56	3,778

Fonte: Ramos (2012)

No mês de abril, o GC obteve a média de 18,00 pontos no nível silábico e de 6,09 no nível fonêmico, perfazendo um total de 24,09 pontos na primeira aplicação do teste. Em julho, o GC atingiu a média de 23,00 pontos no nível silábico e de 7,09 no nível fonêmico, totalizando 30,09 pontos no CONFIAS. E, em dezembro, o GC alcançou 23,91 pontos no silábico, 8,55 no fonêmico, totalizando 32,56 pontos na terceira e última aplicação do teste. Percebemos que as crianças do GC tiveram um crescimento discreto nas pontuações do CONFIAS. As crianças progrediram no nível silábico e fonêmico, conseqüentemente também na média total do teste.

Podemos visualizar esse discreto crescimento no Gráfico 6.

Gráfico 6: Evolução da consciência fonológica do Grupo Controle



Fonte: Ramos (2012).

A Tabela 5 ainda nos traz o desvio padrão das crianças do GC, índice que nos revela a medida de dispersão do conjunto de resultados obtidos pelas crianças no CONFIAS.

Observamos que, em abril, o desvio padrão do total da avaliação da consciência fonológica foi de 3,885, quando todas as crianças estavam no Nível 1 – eram todas pré-silábicas 1. Nessa etapa não havia variação na hipótese de escrita, o ano escolar estava iniciando e os resultados tinham a medida de variabilidade girando em torno de 3 pontos.

No mês de julho, o desvio padrão subiu para 4,505 pontos, quando, das 11 crianças, 03 ainda continuavam no mesmo Nível 1, fase pré-silábica icônica; 03 crianças estavam no Nível 2, pré-silábicas não icônicas – mas continuavam sem fazer nenhuma relação entre a oralidade e a escrita; e 05 crianças estavam no Nível 3. Essas últimas crianças já haviam feito um avanço importante na concepção da escrita – passaram a relacionar oralidade e escrita e a conceber a escrita como silábica, ou seja, sustentavam a representação da sílaba. Dentro da média obtida naquela avaliação da consciência fonológica (30,09 pontos), o GC estava menos coeso com relação à habilidade quando comparamos com os dados de abril: parte do grupo de crianças havia avançado discretamente quanto à observação dos segmentos da fala, mas outra parte do grupo continuava sustentando a hipótese pré-silábica. Ou seja, o GC estava diluído entre os níveis 1, 2 e 3 na aprendizagem da escrita. Nenhuma criança do GC havia dado sinais de começar a considerar a escrita como representação do fonema.

Em dezembro, o desvio padrão caiu, passou para 3,778, quando 02 crianças ainda continuavam pré-silábicas, Nível 2, 04 estavam silábicas, Nível 3, 03 estavam silábico-alfabéticas (Nível 4) e 02 estavam alfabéticas (Nível 5). Dentro da média – sempre discretamente crescente – obtida por elas naquele mês (32,56 pontos), o GC estava um pouco mais homogêneo em relação à pontuação da avaliação anterior e agora surgiam as primeiras

crianças a avançar para uma concepção alfabética da nossa escrita. Ao observar os resultados individuais das crianças percebemos que, mesmo discretamente, todas elas progrediram na pontuação do CONFIAS. No entanto, as crianças que atingiram o Nível 4 e o Nível 5 tiveram um crescimento ainda maior em comparação com as demais do GC.

Ao analisarmos o desempenho em consciência fonológica e em aprendizagem da escrita das crianças do GC, percebemos que tanto em uma variável como em outra o avanço foi ínfimo. O grupo controle em abril estava todo pré-silábico, com média geral de 24,09 no CONFIAS. Em julho, as crianças do GC estavam pré-silábicas (06) e silábicas (05) com média no teste de 30,09 pontos, ou seja, metade do grupo sustentava a hipótese pré-silábica e a outra metade, a hipótese silábica. Em dezembro estavam ainda pré-silábicas (02) e silábicas (04), mas também silábico-alfabéticas (03) e alfabéticas (02) com média de 32,56 pontos no CONFIAS. Ou seja, em dezembro as crianças estavam distribuídas ao longo de toda a sequência de níveis da evolução da aprendizagem da escrita.

Observamos que o desvio padrão do nível fonêmico do GC apresenta, como no GE, uma queda de abril para julho (3,015 → 1,446) e, de julho para dezembro, uma pequena elevação (1,446 → 1,868), uma diferença da ordem de 0,422 que podemos atribuir à instabilidade da consciência fonêmica (como no GE), mas também à variação da pontuação das crianças que se encontravam de pré-silábicas a alfabéticas, no final do ano letivo. Identificamos aí os mais diversos comportamentos em relação à aprendizagem da escrita como também à consciência fonológica.

Analisando e comparando os avanços nos três momentos de avaliação do CONFIAS no GC, temos:

Tabela 6: Correlações da pontuação em consciência fonológica do GC

Verificações	Médias de acertos	Correlação r	p
Sílaba abril X julho	18,00 X 23,00	0,848	0,001*
Sílaba abril X dezembro	18,00 X 23,91	0,325	0,330
Sílaba julho X dezembro	23,00 X 23,91	0,260	0,441
Fonema abril X julho	6,09 X 7,09	0,478	0,137
Fonema abril X dezembro	6,09 X 8,55	0,279	0,405
Fonema julho X dezembro	7,09 X 8,55	0,491	0,125
Total abril X julho	24,09 X 30,09	0,891	0,000*
Total abril X dezembro	24,09 X 32,56	0,705	0,015*
Total julho X dezembro	30,09 X 32,56	0,420	0,199

* Correlação significativa ao nível de 0,05.

Fonte: Ramos (2012)

A Tabela 6 acima nos apresenta uma comparação da média de pontuação das aplicações do CONFIAS, no GC, em cada um dos níveis de consciência fonológica e podemos verificar que apenas no nível silábico e na média total do CONFIAS constatamos diferença significativa, assim como nos dados do GE. No nível fonêmico não houve diferença significativa entre as aplicações, o que nos revela um crescimento muito modesto, bem menos marcante do que no nível silábico, como percebido no GE. Dessa forma, pudemos analisar a intensidade das correlações entre as aplicações do CONFIAS nos três momentos ao longo do ano, conforme Dancey e Reidy (2006), e verificamos que no nível fonêmico as correlações envolvendo as aplicações de abril X julho e julho X dezembro foram de intensidade levemente moderada e a de abril X dezembro foi de intensidade considerada fraca. Isso nos mostra um crescimento pequeno, de intensidade moderada, de uma aplicação à outra (da 1ª para 2ª e da 2ª para 3ª) e como resultado temos o cômputo de abril a dezembro (da 1ª para 3ª) de intensidade fraca.

No nível silábico, a correlação de abril X julho foi de intensidade forte, o que nos mostra um avanço importante e significativo da 1ª para 2ª avaliação. Já a correlação de abril X dezembro e julho X dezembro foi de intensidade fraca e não significativa. As crianças cresceram mais, no nível silábico, de abril para julho, logo no início do ano letivo. Depois o impacto do trabalho pedagógico parece ter sido cada vez menor. Ou seja, podemos verificar que as crianças apresentavam um crescimento significativo no início do ano letivo e depois essa evolução parece ter acontecido com muita lentidão, até cada vez menos intensa.

Com relação à média total do teste podemos verificar algo semelhante: a cada aplicação o crescimento era menos expressivo, de abril X julho a correlação foi de intensidade forte e de diferença significativa e de julho a dezembro a correlação foi moderada. Ou seja, houve uma queda na intensidade da 1ª para 2ª e da 2ª para 3ª avaliação. Já ao observarmos a correlação de abril a dezembro, percebemos uma correlação de intensidade forte e significativa. É possível, então, considerar que, no cômputo geral das correlações entre as aplicações do CONFIAS, o GC apresentou um discreto crescimento, que no início do ano foi mais forte, mas que depois foi se tornando menos intenso.

A partir do desempenho das crianças do GC, percebemos que há uma distribuição pouco delineada nos resultados dos dois níveis de consciência fonológica e da evolução da aprendizagem da escrita. O GC não se comportou como o GE, que a cada testagem melhorava seus resultados no CONFIAS e se tornava cada vez mais alfabético. Na tentativa de melhor

entender o comportamento do GC buscamos analisar a consciência fonológica relacionada às trajetórias construídas pelo GC.

4.2.2.1 A Consciência fonológica nas trajetórias de aprendizagem da escrita do GC

Ao observarmos os resultados das avaliações de consciência fonológica das crianças a partir dos subgrupos que percorreram as trajetórias construídas no GC, não constatamos diferenças estatisticamente significativas, o que revela um avanço sempre modesto em cada aplicação do CONFIAS, com relação à pontuação das crianças que percorreram as seis trajetórias identificadas no Grupo Controle (GC).

Tabela 7: Comparativo das pontuações no CONFIAS, de acordo com as trajetórias construídas pelo Grupo Controle.

Níveis	Aplicação	TGC1	TGC2	TGC3	TGC4	TGC5	TGC6
Sílabas	Abril	25	18	18	18	18	12
	Julho	27	24	24	23,5	23	15
	Dezembro	33	25	25	25,5	23,5	16
Fonema	Abril	6	5	5	5,5	5	5
	Julho	9	6	6	6,5	5,5	5,5
	Dezembro	13	10	10	9	7,5	7
Total	Abril	31	23	23	24,5	18	17
	Julho	36	30,33	30	29,5	23	20,5
	Dezembro	46	34	35	33,5	23,5	23

Fonte: Ramos (2012)

A Tabela 7 nos mostra que a pontuação do desempenho das crianças do GC em consciência fonológica cresce em todas as trajetórias. Ao analisarmos o desempenho de cada uma das crianças, percebemos que, assim como acontece com o GE, nenhuma delas chega ao nível alfabético sem ter o mínimo de 33 pontos no nível silábico e de 12 pontos no nível fonêmico. Identificamos que as crianças da trajetória 1 (TGC1) foram as únicas que construíram trajetória de total sucesso e chegaram ao final do ano alfabéticas. Comparando os resultados dessas crianças com os resultados das crianças do GE percebemos que essas crianças do GC parecem estar mais próximas dos resultados das crianças silábico-alfabéticas do GE do que das crianças alfabéticas daquele grupo. Esses dados mais uma vez corroboram

os estudos indicativos da consciência fonêmica como a habilidade metafonológica que mais auxilia na aprendizagem de uma escrita alfabética, porque, para identificar o princípio alfabético, a criança necessariamente deve reconhecer a relação fonema-grafema, conforme Tunmer, et al (1984), Scliar-Cabral (1999) e Freitas (2004). No entanto, os autores também nos apontam que essas crianças do GC estavam ainda no liame da hipótese alfabética; necessitavam então de consolidar seus conhecimentos, como aconteceu e pudemos observar na trajetória 1 do GE.

Todas as outras trajetórias não alcançaram o objetivo principal do 1º Ano do Ensino Fundamental: atingir o Nível 5, a fase alfabética.

Com base nos dados desta pesquisa podemos afirmar que, sem um trabalho direcionado para o desenvolvimento das capacidades metafonológicas, a criança demonstra ter maior dificuldade de pensar sobre o objeto linguagem e de analisar os sons da fala, como propõem Scliar-Cabral (1999) e Lamprecht (2009). Dessa forma, elas são obrigadas a buscar e testar estratégias por si mesmas, o que torna o esforço cognitivo maior (porque sem direcionamento orientado pelo professor), demanda mais tempo e é mais desgastante para as crianças entenderem como a escrita é concebida.

Também atribuímos às intervenções sem direcionamento para as habilidades metafonológicas e para o princípio alfabético o fato de termos no GC uma quantidade maior de trajetórias na aprendizagem da escrita. Se observarmos, praticamente cada dupla de crianças construiu uma trajetória; esse fato também aponta para intervenções pouco planejadas para o objetivo principal do 1º ano e também para um ambiente alfabetizador menos rico. Supomos que as intervenções não favoreceram a descoberta do princípio alfabético pelas crianças. As atividades direcionadas a essas crianças não tiveram a mesma qualidade, em termos do trabalho com consciência fonológica e com o princípio alfabético, comparando com as atividades direcionadas às crianças do GE, cujos professores se engajaram em um trabalho de formação sobre questões linguísticas envolvidas no processo de alfabetização.

4.2.3 O desempenho de meninos e meninas no teste de consciência fonológica do GE e do GC

Ao observarmos os dados de escrita do Grupo Experimental, verificamos que meninos e meninas tiveram desempenho diferenciado. Os meninos apresentaram maior sucesso na aprendizagem da escrita quando comparados às meninas. Além disso, os

resultados nos mostram que eles tiveram uma aprendizagem mais rápida enquanto elas tiveram uma aprendizagem mais lenta.

Já ao verificarmos os dados de escrita do Grupo Controle, percebemos que as meninas tiveram melhor desempenho do que os meninos. Nesse grupo, nenhum menino concluiu o ano letivo alfabético, quando, dentre as meninas, duas concluíram o ano letivo alfabéticas, três concluíram silábico-alfabéticas e uma concluiu o ano ainda silábica.

Os dados de escrita do GC podem servir para corroborar estudos como os de Capelline e Ciasca (2000) que apontam as meninas como tendo melhor desempenho na aprendizagem inicial da leitura e da escrita quando comparadas aos meninos. A diferença entre o desempenho dos dois grupos, GE e GC, na aprendizagem da escrita de meninos e meninas indica a necessidade de aprofundamento de estudos, buscando como objetivo primeiro investigar, em número representativo de crianças, se a diferença entre meninos e meninas no desempenho da aprendizagem da língua escrita é confirmada. Em caso afirmativo, devemos tentar determinar fatores que ajudem a explicar diferenças no comportamento deles e delas.

Entretanto, é interessante colocar que observamos os professores de todas as turmas terem tido preocupação constante, digamos até mesmo um cuidado especial, em trabalhar pedagogicamente mais com os meninos do que com as meninas, de forma mais intensa e direcionada. Registramos a preocupação dos professores do GE, por exemplo, ter sido constante em desafiar os meninos com jogos de disputa entre eles mesmos e entre eles e as meninas. Também, por várias vezes, foram preparadas atividades extras para os meninos, com o propósito de ocupá-los durante os momentos em que concluíam as tarefas antes dos demais da turma. Quando isso acontecia havia dificuldade de controlar a disciplina em sala de aula.

A partir dos resultados obtidos, buscamos melhor detalhar o desempenho de meninos e meninas nos testes de consciência fonológica, consultando estudos sobre sexo e resultados em testes de habilidades metafonológicas.

Moojen et al (2003), na validação do CONFIAS, procuraram verificar se havia diferença significativa entre meninos e meninas no desempenho de consciência fonológica e não encontraram.

Meneses, Lozi, Souza e Assencio-Ferreira (2004) investigaram se a consciência fonológica ocorria anteriormente nas meninas, em relação aos meninos, e não encontraram diferença significativa em nenhuma das habilidades de consciência fonológica testadas (sílabas

e fonema); apenas apontaram que no teste de manipulação silábica as meninas tiveram desempenho melhor.

Andreazza-Balestrin, Cielo e Lazzarotto (2008) pesquisaram essa relação entre desempenho em consciência fonológica e sexo em seus diversos níveis (palavras, rimas, sílabas e fonemas). Verificaram que não havia diferença estatisticamente significativa entre eles e elas. No entanto, quando consideraram a hipótese de escrita dos sujeitos, encontraram duas diferenças estatisticamente significativas. Uma era a favor dos meninos do grupo silábico-alfabético e alfabético na tarefa de segmentação de frases de três palavras, e a outra a favor das meninas também do mesmo grupo, na tarefa de segmentação silábica com palavras trissílabas. As pesquisadoras apontaram para uma tendência de melhor desempenho por parte dos meninos em tarefas envolvendo unidades lexicais e das meninas em tarefas envolvendo segmentos menores.

Sbrissa Moura, Cielo e Mezzomo (2009) também não encontraram, na análise estatística, diferenças significativas entre crianças de sete e oito anos de idade dos dois sexos. Porém, na análise qualitativa, observaram que as meninas apresentaram mais êxito em todas as tarefas de segmentação e de síntese fonêmica. Essas tarefas repercutem na análise de elementos menores, ou seja, as autoras indicam melhor desempenho nas habilidades em consciência fonêmica por parte das meninas. Porém, constatando que meninos e meninas não apresentam diferenças estatísticas significativas, as pesquisadoras apontam tendência de que os meninos têm melhor desempenho em tratar com unidades maiores na língua e as meninas têm melhor habilidade com os segmentos menores, o que inclui aí o fonema, a exemplo do que demonstrou a pesquisa de Andreazza-Balestrin, Cielo e Lazzarotto (2008).

Analisando os dados de meninos e meninas na nossa pesquisa, mesmo com um pequeno número de crianças acompanhadas, observamos os dados do CONFIAS de meninos e meninas silábico-alfabéticos e alfabéticos. Assim temos:

Tabela 8: Desempenho no CONFIAS de meninos e meninas silábico-alfabéticos e alfabéticos.

Níveis	Silaba		Fonema		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Meninos	33,43	33,67	14,33	11,97	48,67	45,33
Meninas	33,33	33,53	14	14,2	47,33	44,73

Fonte: Ramos (2012).

A análise estatística parece indicar que não há diferença significativa entre meninos e meninas, tanto no Grupo Experimental como no Grupo Controle, quando estão no

Nível 4 e no Nível 5 (silábico-alfabético e alfabético). Mesmo assim, a partir da observação da pontuação dessas crianças, verificamos que os meninos apresentam discretamente melhores resultados nos teste de consciência fonológica, tanto os meninos do grupo experimental como os meninos do grupo controle. Constatamos ainda que as meninas do grupo controle apresentam melhores resultados no nível fonêmico em comparação aos meninos.

Esses resultados assemelham-se aos do sucesso na aprendizagem da escrita dos meninos no Grupo Experimental, pois, embora muito sutilmente, eles apresentam pontuação superior à das meninas no CONFIAS. Isso nos permite apontar que os meninos do GE tiveram pontuação maior no nível fonêmico do que as meninas, o que implica que o sucesso na aprendizagem da escrita dos meninos pode estar relacionado com os resultados dos mesmos na consciência fonêmica. De acordo com Tunmer et al. (1984) e Gathercole e Baddeley (1993), entre outros, o desempenho positivo em consciência fonêmica indica maior sucesso na aprendizagem da língua escrita. No entanto, queremos mais uma vez ressaltar que os dados desta pesquisa não podem ser generalizados em função do número tão reduzido de participantes por grupo de sexo.

Da mesma forma podemos relacionar o maior sucesso na aprendizagem da escrita das meninas do GC e a pontuação que elas apresentam no teste de consciência fonológica.

No entanto, nos chama atenção a diferença entre a média de pontuação das meninas e dos meninos no GE e no GC. No Grupo Experimental, em que as crianças foram favorecidas por um trabalho pedagógico de desenvolvimento da consciência fonológica, quase não apontamos diferença da média de meninos e meninas. No Grupo Controle, que não foi favorecido com o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do ano, percebemos que as meninas apresentaram uma diferença bem mais expressiva no nível fonêmico em relação aos meninos, no grupo controle. Parece-nos instigante essa investigação.

Sabemos de várias pesquisas que apontam para o melhor desempenho das meninas, em comparação com os meninos, em relação à linguagem oral. Elas também apresentam melhor desempenho inicial na aquisição da leitura e escrita (CAPELLINE e CIASCA, 2000). Porém, os estudos aqui citados não consideram o papel de programas de desenvolvimento da consciência fonológica administrados por professores que recebem uma formação linguística especial, portanto, não foi possível inferir se há relação de melhor desempenho a partir da estimulação da consciência fonológica em meninos em comparação com meninas, já que em nenhum estudo pesquisados foi analisada essa variável.

Exames de neuroimagem funcional mostram que as meninas processam a linguagem de forma diferenciada dos meninos, elas têm melhor desempenho nas habilidades em consciência fonêmica, que pode estar relacionado ao fato de as áreas de Broca e de Wernicke parecerem ser maiores no sexo feminino e o hemisfério cerebral esquerdo das meninas parece se desenvolver mais cedo do que o dos meninos, o que contribuiria para as meninas falarem mais cedo e aprenderem a ler e escrever mais rápido (Sbrissa Moura, Cielo e Mezzomo, 2009). Parece haver indícios de que as mulheres processam a linguagem verbal nos dois hemisférios ao mesmo tempo, o que não aconteceria entre os homens.

Os resultados desta pesquisa, com relação à aprendizagem da língua escrita e ao desempenho em consciência fonológica de meninos e meninas, nos alertam para a necessidade de investigações sobre a diferença entre os sexos. É relevante compreendermos melhor essas diferenças e fornecer subsídios para pais e professores acerca da questão.

4.3 Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita

Uma análise dos dados da pesquisa foi feita também com o intuito de verificar a posição a ser assumida neste trabalho com relação à consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita, a partir das três teses postas: a consciência fonológica é causa de aprendizagem da escrita (LUNDBERG et al, 1988; BRADLEY E BRYANT, 1983; BRYANT E BRADLEY, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991 e 1995); a consciência fonológica é consequência da aprendizagem da escrita (MORAIS, CARY, ALEGRIA; BERTELSON, 1979; READ et al., 1986; MORAIS, BERTELSON, CARY E ALEGRIA, 1986; GOSWAMI e BRYANT, 1990) ou a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita influenciam-se reciprocamente (GATHERCOLE e BADDELEY, 1993; SIGNORINI, 1998; KATO e MOREIRA, 1998; MENEZES, 1999; TREIMAN E ZUKOWSKI, 1996).

Devido ao pequeno número de participantes desta pesquisa, não foi possível a realização de uma análise quantitativa dos dados, com auxílio da estatística. Desta forma, analisamos apenas qualitativamente.

Observamos que o comportamento do Grupo Experimental e do Grupo Controle, quanto aos resultados de escrita e de consciência fonológica, não foi semelhante. Todas as crianças de ambos os grupos iniciaram o ano letivo no Nível 1 do processo de aprendizagem da escrita e tinham alguma pontuação no CONFIAS. Fato que comprova que não tinham evoluído na aprendizagem da escrita ainda, mas tinham algum conhecimento metafonológico, especialmente no nível silábico, confirmando estudos que apontam que crianças pré-escolares

e sem ensino sistemático da escrita já apresentam algum nível de consciência fonológica (FREITAS, 2004).

O GE recebeu estimulação para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e explicações a respeito do funcionamento da língua escrita. No segundo momento de coleta, esse grupo demonstrou melhoria na pontuação do CONFIAS e evolução surpreendente na aprendizagem da escrita – 33% do grupo no Nível 5. Percebemos que a intervenção do professor causou um crescimento das habilidades metafonológicas das crianças e esse avanço parece ter interferido no avanço significativo na aprendizagem da escrita ainda no primeiro semestre letivo. Nesta ocasião percebemos que as crianças do GE que atingiam acima de 33 pontos nas tarefas de sílaba e de 12 nas tarefas de fonema eram aquelas que estavam concebendo a escrita como alfabética.

Já o GC, que não recebeu estimulação metafonológica nem explicações a respeito do princípio alfabético, teve crescimento pouco expressivo na pontuação do CONFIAS e avanço na aprendizagem da escrita também inexpressivo. No segundo momento de coleta, o GC teve avanço muito tímido tanto na sílaba como no fonema e também não obteve bons resultados na aprendizagem da escrita – 45% do grupo no Nível 3, o melhor avanço que o grupo conseguiu atingir naquele momento.

Na terceira coleta, as crianças continuavam avançando: cresciam em consciência fonológica e na escrita. As crianças do GE estavam quase todas alfabéticas, apenas uma ainda no Nível 4. Mais uma vez, nesse terceiro momento, comprovamos que ultrapassar a pontuação de 33 na sílaba e de 12 no fonema tornou-se indicativo, para os participantes desta pesquisa, da concepção da escrita alfabética. E a única criança do GE que naquela oportunidade enfrentava o Nível 4 no processo de aprendizagem da escrita apresentava pontuação (33 pontos na sílaba e 12 no fonema), o que nos permitiu inferir estar bem próxima a atingir a hipótese alfabética, Nível 5.

Os resultados do GC confirmaram o parâmetro de consciência fonológica nesta pesquisa: as crianças que atingiram o Nível 5 de escrita marcaram acima de 33 pontos na sílaba e acima de 12 pontos no fonema. As crianças que já estavam alfabéticas no segundo momento de coleta, no mês de julho, no GE, continuaram melhorando a pontuação no CONFIAS, o que nos remete a estudos que apontam componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, mas da mesma forma outros níveis do conhecimento fonológico são desenvolvidos apenas quando a criança tem contato com a escrita alfabética (BRYANT, BRADLEY e CROSSLAND, 1990).

Os resultados deste estudo parecem corroborar a premissa de que a consciência fonológica é condição para a aprendizagem da língua escrita, pois ao melhorarem suas habilidades metafonológicas as crianças avançam na aprendizagem da escrita, como apontam Lundberg et al (1988) e Bradley e Bryant (1983). Por outro lado, os resultados também demonstram que a consciência fonológica é beneficiada pela aprendizagem da escrita, pois verificamos que as crianças já alfabéticas cresceram mais ainda na pontuação do teste de consciência fonológica, como também demonstraram Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986). Esses dados, portanto, não descartam nenhum das linhas de defesa, já que apontam para a premissa de que há uma retro-alimentação entre as duas variáveis (GATHERCOLE; BADDELEY, 1993; SIGNORINI, 1998; KATO; MOREIRA, 1998; MENEZES, 1999).

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

- Se eu tirar o 'pi' de 'piolho', como fica essa palavra?

- Nããã, piolho é muito nojento.

(Marina, 6 anos, Turma D. Abril/2011)

Ao longo da vida profissional e acadêmica sempre consideramos e reconhecemos que os conhecimentos linguísticos são importantes e necessários para a formação do professor alfabetizador. Assumimos essa posição diante dos dados estatísticos da educação brasileira. Mais ainda, da realidade da educação no Nordeste brasileiro e no estado do Piauí. A partir desse posicionamento buscamos nesta pesquisa investigar qual o impacto do domínio e da aplicação dos conhecimentos linguísticos do alfabetizador, em especial dos conhecimentos acerca da consciência fonológica e dos princípios alfabéticos, na aprendizagem inicial da língua escrita em turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental – o primeiro dos três anos do Ciclo da Infância.

A formação específica proporcionada aos professores do Grupo Experimental nos possibilitou constatar, logo de imediato, que os professores do Ciclo de Alfabetização, participantes desta pesquisa, não tinham formação linguística suficiente para lidar com as dificuldades das crianças na aprendizagem da língua escrita. Isso não impedia que alfabetizassem as crianças, mas certamente esse processo se desenvolvia com um maior nível de dificuldade, por falta de conhecimento metalinguístico por parte do professor e por reduzido, senão inexistente, esclarecimento explícito do objeto de estudo. A falta de formação mostrou-se bem maior do que o aceitável para o desenvolvimento atual da Ciência Linguística, dos estudos da Linguística Aplicada e também da exigência de formação inicial dos professores brasileiros. Parece evidenciar-se que o curso de formação prioritária do professor alfabetizador no Brasil, o curso de Pedagogia, precisa dedicar maior atenção e espaço para a importância da contribuição da Linguística. Diante da realidade constatada *in loco*, acreditamos que nossas crianças, capazes de atingir o nível alfabético logo no primeiro ano do Ensino Fundamental, são inquestionavelmente aplicadas, pois pouco existe para facilitar-lhes o processo.

Para desenvolver esta pesquisa foi importante a participação dos professores do GE nos estudos de “Formação linguística para a aprendizagem inicial da língua escrita”. Esse curso possibilitou subsidiar o professor com fundamentação linguística adequada para que

fosse possível explicar às crianças que a língua escrita se relaciona com a língua falada; que ela é formada por letras; que as letras representam os sons da fala – fonemas – e que existem regras para organizar o funcionamento desse conjunto. Os demais aspectos, entre esses os relacionados à metodologia, organização de conteúdo, material didático, organização de tempo escolar foram de inteira responsabilidade dos professores, de acordo com o que determina o Sistema de Educação Municipal, através da Secretaria de Educação do Município.

A diferença alcançada pelos conhecimentos linguísticos nos foi revelada pelos resultados da pesquisa. O acompanhamento dos professores do Grupo Experimental e do Grupo Controle nos mostra que os primeiros tiveram uma atuação diferenciada, principalmente quanto aos aspectos relacionados:

- ao ambiente alfabetizador, que não se restringiu ao espaço físico e à oferta de material para leitura, mas sim foi construído em vivências concretas de leitura e escrita diariamente;

- à categorização das crianças dentro das hipóteses de escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), e a utilização dessas categorias para a elaboração das propostas de atividades didáticas direcionadas a cada Nível no processo de evolução. As crianças foram acompanhadas no processo de aprendizagem com avaliações constantes do percurso que faziam na aprendizagem da escrita, foram desafiadas com atividades de leitura e de escrita, e também nos grupos para atividades em sala de aula, pensados de modo a favorecer essa aprendizagem;

- às atividades de desenvolvimento da consciência fonológica que foram realizadas em sequência planejada de modo a atender às capacidades e às necessidades de aprendizagem das crianças, sempre com a preocupação de explorar todos os níveis da consciência fonológica e de relacioná-los com a aprendizagem da escrita;

- à explicitação constante das regras que regem o sistema alfabético do português, na tentativa de traduzir o princípio alfabético para as crianças, cientes de que o conhecimento das regras facilitaria saber dominá-lo.

Desta forma foi possível verificar que a evolução da escrita no Grupo Experimental se deu em uma progressão crescente, enquanto no Grupo Controle os resultados não foram semelhantes. Já em julho, 33% do GE estava alfabético e em dezembro, 91% desse grupo estava alfabetizado, necessitando, então, somente enfrentar os desafios da ortografia. Quanto ao GC, somente em dezembro constatamos que 18% do grupo estava alfabético. Assim, considerando que os dois grupos foram emparelhados no início da investigação quanto

aos níveis de escrita em que se encontravam, atribuímos ao trabalho do professor alfabetizador a diferenciação de resultados das crianças.

Analisando o desenvolvimento da consciência fonológica, verificamos que os dois grupos cresceram, ao longo do ano, na pontuação do instrumento de avaliação da consciência fonológica - CONFIAS. No entanto, o GE teve uma evolução crescente e mais rápida, porque motivado por atividades de estimulação do desenvolvimento metafonológico devidamente planejadas para esse fim, o que não aconteceu com o GC. Algumas atividades de estimulação da consciência fonológica também foram realizadas no GC, mas eram esporádicas e não trabalhavam com todos os níveis.

Acompanhando a evolução da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica do GE e do GC, constatamos que todas as crianças que chegavam a 33 pontos no nível silábico e a 12 pontos no nível fonêmico estavam chegando também no nível de escrita alfabética. Ou seja, elas cresciam em consciência fonológica assim como cresciam no processo de aprendizagem da escrita. Com a continuidade de acompanhamento das crianças do GE, que tiveram tempo para consolidar esses conhecimentos do Nível 5 de escrita, verificamos que elas continuaram desenvolvendo também a consciência fonológica, aumentando a pontuação de tarefas do nível silábico e também do nível fonêmico. Podemos verificar, então, que a consciência fonológica facilita a aprendizagem da língua escrita. No entanto, também a aprendizagem da escrita parece elevar a consciência fonológica, o que nos remete para uma influência recíproca entre essas variáveis.

A observação atenta dos dados analisados em consciência fonológica, a partir da utilização do instrumento de avaliação de Moojen et al. (2003) e dos níveis de evolução da aprendizagem da escrita, com base em Ferreiro e Teberosky (1999), nos possibilitou identificar os momentos percorridos pelas crianças no desenvolvimento e na aprendizagem analisada. Dentro da mesma perspectiva teórica, lançamos mão da classificação de Scherer (2008) para análise das trajetórias individuais do percurso de aprendizagem da escrita das crianças durante todo o ano. Essa classificação, já antes estabelecida por aquela autora, demonstrou-se satisfatória para a compreensão de como cada criança se comporta no decorrer do processo de aprendizagem, podendo ser, futuramente, ainda melhor explorada, melhorada e compartilhada com professores alfabetizadores em sala de aula.

Encontramos nos dados desta pesquisa trajetórias não identificadas por Scherer (2008). A confirmação das trajetórias descritas por Scherer (2008) e o acréscimo de outras nesta pesquisa corroboram a ideia de que cada criança tem na aprendizagem da escrita um comportamento próprio, seguindo ritmo individual. Fica claro que as trajetórias na evolução

da escrita podem ser facilitadas ou dificultadas pelas intervenções do professor, pelas atividades propostas e pelas vivências experienciadas, ou ausência delas. O importante é reconhecer que a sequência de etapas da aprendizagem apresentada na Psicogênese da Língua Escrita é válida: todas as crianças seguem esse mesmo percurso, cada uma do seu jeito e no seu ritmo, independente da idade cronológica.

Vale também reconhecer o surpreendente desempenho dos professores que, com tão pouco tempo dedicado ao estudo de temas específicos da Linguística, tiveram elogiável atuação junto às crianças, que enfrentavam a difícil tarefa de dominar o nosso sistema de escrita alfabético. O diferencial que a atuação desses alfabetizadores gerou só comprova que a formação linguística do professor alfabetizador tem papel importante para os resultados de aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa confirmam os resultados de Scherer (2008), embora em realidade bastante distinta da realidade de União – PI, com outros sujeitos professores e outros sujeitos crianças. Aquela pesquisa, realizada em Guaíba – RS, também comprova a necessidade de mudanças na formação do professor alfabetizador e do empenho dos órgãos educacionais para provocarem essa mudança.

Os resultados desta pesquisa, além de revelarem a importância de incluir nas atividades didáticas da alfabetização o estímulo de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético, apontam para a necessidade premente da formação linguística do professor do Ciclo da Infância direcionada para a alfabetização.

Entendemos ser o processo de alfabetização de grande complexidade e temos clareza de que a contribuição da Linguística não resolve todos os problemas e entraves. Também sabemos que as dificuldades e abismos desse processo não estão centrados exclusivamente na formação ou na atuação do professor, porém vale o alerta para reflexão e como indicador de necessidade de mudança.

E, por fim, cabe-nos explicitar a necessidade de outras investigações que alarguem os horizontes de compreensão do processo de alfabetização, incluindo aí estudos que abarquem o nível da ortografia. É também importante salientar que, além da Linguística, outras áreas têm muito a contribuir com a compreensão do processo, como a Fonoaudiologia, a Psicologia, a Pedagogia, a Psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT et al. **Consciência dos sons da língua: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, L. P., BEFI-LOPES, D., LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004, p. 815-824.

BARRERA, Lucia Fraca de. La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de La lengua escrita. **Lectura y Vida**, n.4, dez., 1999, p.20-25.

BARRERA, Sylvia Domingo; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, n.1, p. 124-145, 1997.

BATISTA, A.A.G. Ensino fundamental de 9 anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v.32, n.1522, mar. 2006.

BEZERRA, Vilma. Reflexões metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda. In: Fundação educacional do estado do Paraná. **Os doze trabalhos premiados: concurso nacional de pesquisa em educação**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1982.

BRADLEY, Lynette; BRYANT, Peter. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, 1983.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. MEC. **Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA**. Janeiro de 2001. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/cat_res.pdf> Acesso: 10.mar.2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 8 ago. 2005.

_____. *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. **Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados**. Apresentado no seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília, 15 de setembro de 2003.

BRYANT, P. e BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

BERTELSON, Paul; GELDER, Béatrice de; TFOUNI, Leda e MORAIS, José. Metaphonological abilities of adult illiterates: New Evidence of heterogeneity. **European Journal of Cognitive Psychology**, n.1, p.239-250. 1989

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo, Scipione, 1999.

_____. **A História do Alfabeto**. 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2009.

_____. **A origem do alfabeto**. Disponível em: <http://www.dalete.com.br/saber/origem.pdf> Acesso em: 23. ago. 2010

CARRAHER, Terezinha Nunes e REGO, Lúcia. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP. Brasil, 1971, fevereiro, 1981, no. 36-39.

_____. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, 149, jan./abr. 1984.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.1, n.3, p. 269-285, 1985.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.76, p.41-49, São Paulo, fev. 1991.

_____. **A consciência de unidades supra-segmentares e o seu papel na aquisição da leitura**. Temas em Psicologia: Desenvolvimento Cognitivo, Linguagem e Aprendizagem, Ribeirão Preto, v. 1, p. 103-111, 1993.

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

_____. **Consciência fonológica e alfabetização** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CEALE - UFMG. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. *Coleção Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CEALE [UFMG/FAE]. **Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**, Cadernos 1, 2, 3, 4, 5. SEE-MG, Belo Horizonte, 2004.

CHEUNG, Him; HSUAN, Chih; LAY, Yip; WONG, On Chi; HILLS, Melanie. The development of phonological awareness: effects of spoken language experience and orthography. **Cognition**, 81, 2001, p. 227-241

CIELO, Carla Aparecida. **A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura**. Porto Alegre: PUCRS, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Porto Alegre: PUCRS, 2001. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

COIMBRA, Miriam. A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. In: **Letras de hoje.** Porto Alegre, v.32, no. 4, p. 61 – 79, dezembro, 1997.

CONTENT, Alain. Le développement de la habileté de analyse de la parole. **L. Année Psychologique**, v.85, p.73-99, 1985.

COSTA, Adriana Correa. **Consciência fonológica:** relação entre desenvolvimento e alfabetização. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

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

DE FELICE, Walkíria. . **Cocoricó – Aniversário da vovó.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez. Editores Associados. 7. ed. 1986.

_____. e colaboradores. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREITAS, Gabriela. **Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro.** Letras de Hoje, Porto alegre, v.38, n.2, p.155-170, 2003.

_____. **Consciência fonológica e aquisição da escrita:** um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004a.

GATHERCOLE, Susan e BADDELEY, Alan. **Working memory and language.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização:** teoria- avaliação-reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOSWAMI, Li ; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read.** Hillsdale: Herlbraum, 1990.

GOUGH, Philip, LARSON, Kevin e YOPP, Hallie. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, MARIA REGINA (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUSSO, Angela Mari. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle De Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HAASE, Vitor. **Consciência fonêmica e neuromaturação.** Porto Alegre: 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

HARRIS, Theodore L. e HODGE, Richard E. **Dicionário de Alfabetização: Vocabulário de leitura e escrita.** Trad. Beatriz Viégas - Faria – Porto Alegre, 1999.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KATO, Mary. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1986.

KATO, Mary, MOREIRA, Nadja e TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização**. Pontes: Campinas, 1998.

KATO, Mary; MOREIRA, Nadja. Alfabetização: Estudos Psicolinguísticos. In: KATO, M; MOREIRA, N e TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Pontes: Campinas, 1998. p.11-100.

LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIBERMAN, Isabelle Y.; SHANKWEILER, Donald; FISCHER, F. William; CARTER, Bonnie. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, jan. 1997.

_____. Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MENEZES, Gabriela Ribeiro Castro. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. Porto Alegre: PUCRS, 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/UFMG – FAE - CEALE. **Orientações para a organização do ciclo inicial da alfabetização**. Cadernos 1,2,3,4,5. Belo Horizonte, 2004.

_____. SEED. Guia do Alfabetizador. Belo Horizonte, 2008.

MOOJEN, Sônia. (org.); LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosângela; FREITAS, Gabriela; BRODACZ, Raquel; COSTA, Adriana; GUARDA, Elizabet. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOTA, Márcia. Prefácio. In: MOTA, Márcia (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a.

_____. Introdução. In: MOTA, Márcia (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009b.

_____. A consciência morfológica é um conceito unitário? In: MOTA, Márcia (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009c.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. e BERTELSON, P. Does awareness of speech as phones arise spontaneously? **Cognition**. n. 24, p. 45-69, 1979.

MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L., ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, n.24, p. 45-64, 1986.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 27 fev 2010.

NESDALE, A., HERRIMAN, M., TUNMER, W. Phonological awareness in children. In: TUNMER, W., HERRIMAN, M., PRATT, C. Metalinguistic awareness in children – theory, research and implications. New York: Springer-Verlag, 1984.

PERFETTI, C.; BECK, I.; BALL, L.; HUGHES, C. Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. **Merril-Palmer Quarterly**, n. 33, p. 283-319, 1987.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística? In: TASCÁ, Maria; POERSCH, José Marcelino (org). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RAMOS, Norma Suely Campos. **Consciência fonológica do português do Brasil: descrição e análise de cinco testes**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

READ et al., The ability to manipulate speech sound depends on knowing alphabetic spelling. **Cognition**, n. 24, p. 31-44, 1986.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e Letramento**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1998.

RUEDA, Mercedes. **La lecturura – adquisición, dificultades e intervencion**. Amarú, Salamanca, 1995.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Daisy Rocha. **Consciência fonológica- importância relativa entre rima e aliteração**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. (Org.). **Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática**. Manole: Petrópolis, 2002. Cap. 1, p. 1-26.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. **Anais VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**, Rio de Janeiro, jun. 1999.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H. Smith n. **The structure of phonological representations**. Foris: Dordrecht, 1982.

SIGNORINI, Ângela. La consciência fonológica y la lectura. Teoria e investigación acerca de una relación completa. In: **Lectura y vida – Revista latino americana de lectura**, Ano 19, setiembre, 1998.

SINCLAIR, H. O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n. 16, julho 2003, p. 10-11.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, 2004. Disponível em:
<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502502>>

VANDERVELDEN, Margaretha C., SIEGEL, Linda S. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: a developmental approach. **Reading Research Quarterly**, v.30, n.4, 1995, p.854-875.

TREIMAN, Rebeca, ZUKOWSKI, A. Levels of phonological awareness. In: BRADY, S., SHANKWEILER, D. **Phonological processes in literacy**. New Jersey: Erlbaum, 1996.

TUNMER, William E.; BOWEY, Judith A. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: TUNMER, W.E.; PRATT, Chris; HERRIMAN, Michael. **Metalinguistic awareness in children**. New York: Springer-Verlag, 1984.

TUNMER, William E., HERRIMAN, Michael L., NESDALE, Andrew R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 134-158, Spring, 1988.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen L. Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YOPP, Hallie. Developing phonemic awareness in Young children. **The Reading Teacher**. V.45, n.9, may.1992

ZANINI, Fádia Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: Maria Tasca, José Marcelino Poersch (coord.). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, p. 136, 1986.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

ANEXO 1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Caríssimo(a) Professor (a),

Eu, **Norma Suely Campos Ramos**, aluna do Curso de Doutorado em Letras / Linguística, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, estou realizando pesquisa em nível de Doutorado em escolas da rede municipal desta cidade.

A pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento da consciência fonológica em turmas de alfabetização no decorrer do ano letivo de 2011. Para isso, faz-se necessária a aplicação de dois testes: um teste de escrita e um teste de consciência fonológica - CONFIAS (MOOJEN e colaboradores, 2003), além da observação do desempenho dos alunos nas atividades em sala de aula.

A aplicação dos testes com a criança deverá ocorrer em 3 momentos. E, será realizada no ambiente escolar, em horário de aula e com autorização da Direção da Escola e da Secretaria Municipal de Educação. As observações deverão ocorrer mensalmente, na sala de aula, durante a rotina escolar.

É importante informar que as atividades não prejudicarão o andamento escolar do aluno, nem interferirão na condução do trabalho do professor. O que na verdade esperamos e desejamos é contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças e promover a prevenção a dificuldades de aprendizagem, colaborando com a pesquisa científica em educação no país.

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Norma Suely Campos Ramos (Contato 86-9934-0276 ou 86-9444-2001)

Prof. Dr.Lílian Cristine Scherer – orientadora

Eu, _____ autorizo a realização da pesquisa na sala de aula pela qual sou responsável.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de 2011.

<p>Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – Processo nº 11/05530 Av. Ipiranga 6690 - Prédio 60 - Sala 314 - Porto Alegre - RS – Brasil - CEP: 90610-900 Fone/Fax: (51) 3320.3345 - E-mail: cep@pucrs.br</p>
--

ANEXO 2
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais / Responsáveis pelas crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental,

Eu, **Norma Suely Campos Ramos**, aluna do Curso de Doutorado em Letras / Linguística, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, estou realizando pesquisa em nível de Doutorado em escolas da rede municipal desta cidade.

A pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento da consciência fonológica em turmas de alfabetização no decorrer do ano letivo de 2011. Para isso, faz-se necessária a aplicação de dois testes: um teste de escrita e um teste de consciência fonológica - CONFIAS (MOOJEN e colaboradores, 2003), além da observação do desempenho dos alunos nas atividades em sala de aula.

A aplicação dos testes com a criança deverá ocorrer em 3 momentos. E, será realizada no ambiente escolar, em horário de aula e com autorização da Direção da Escola e da Secretaria Municipal de Educação. As observações deverão ocorrer mensalmente, na sala de aula, durante a rotina escolar.

É importante informar que as atividades não prejudicarão o andamento escolar do aluno, nem interferirão na condução do trabalho do professor. O que na verdade esperamos e desejamos é contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças e promover a prevenção a dificuldades de aprendizagem, colaborando com a pesquisa científica em educação no país.

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Norma Suely Campos Ramos (Contato 86-9934-0276 ou 86-9444-2001)

Prof. Dr. Lílian Cristine Scherer – orientadora

Eu, _____ autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar dessa pesquisa.

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável

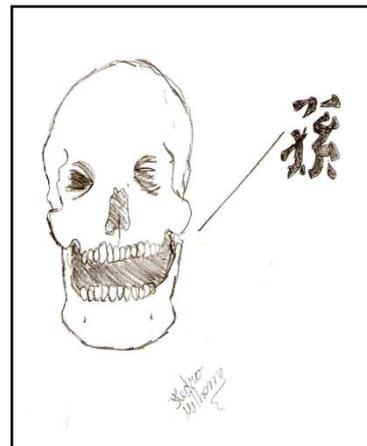
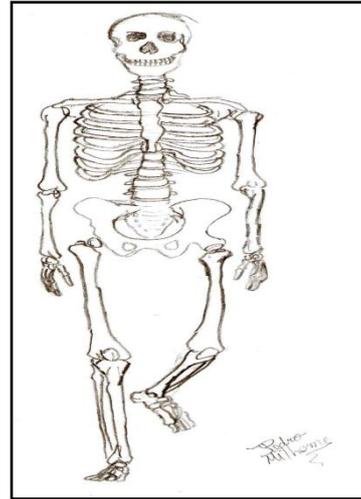
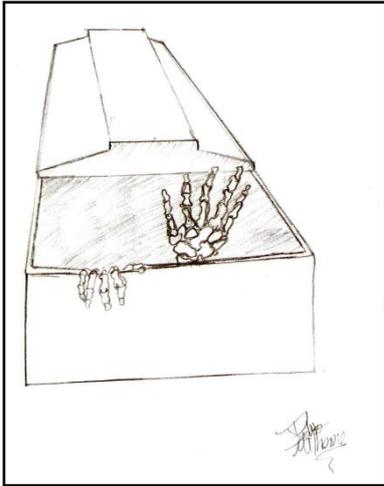
Assinatura da pesquisadora

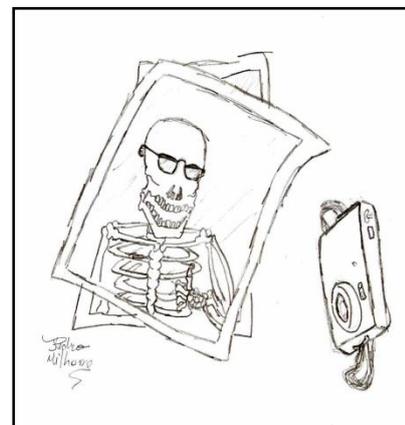
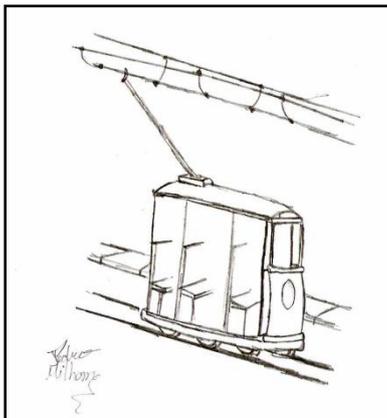
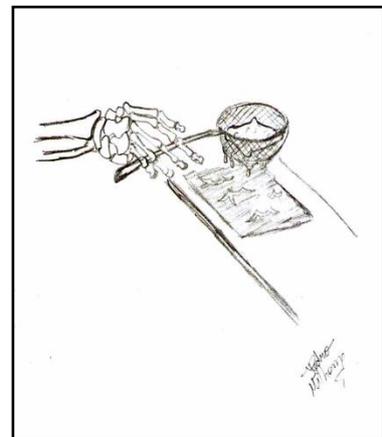
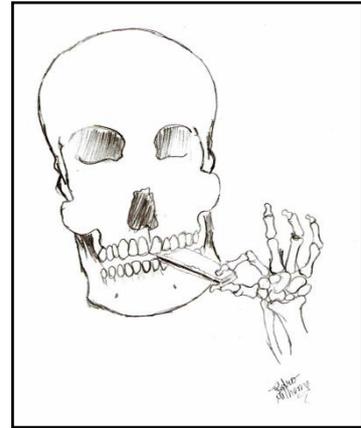
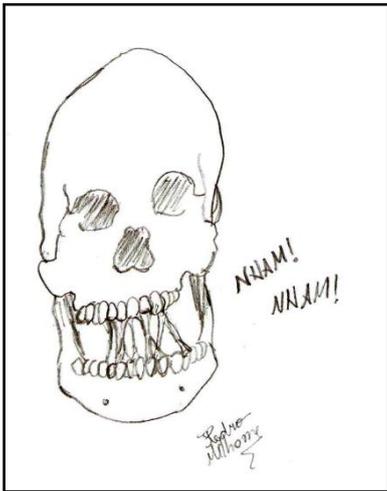
_____, ____ de _____ de 2011.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – Processo nº 11/05530 Av. Ipiranga 6690 - Prédio 60 - Sala 314 - Porto Alegre - RS – Brasil - CEP: 90610-900 Fone/Fax: (51) 3320.3345 - E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO 3
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

GRAVURAS – ROCK DAS CAVEIRAS





Agradecimento especial ao meu sobrinho João Pedro Ramos Milhoms, que carinhosamente desenhou as gravuras para as atividades.

ANEXO 4

Rock Das Caveiras - Bia Bedran

Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta

Quando relógio bate a uma, todas as caveiras saem da tumba;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando o relógio bate as duas, todas as caveiras saem às ruas;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando o relógio bate as três, todas as caveiras jogam xadrez;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando o relógio bate as quatro, todas as caveiras pintam quadro;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando o relógio bate as cinco, todas as caveiras apertam os cintos;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando relógio bate as seis, todas as caveiras falam chinês;
Tumbalacatumba tumba ta (sua vez)
Tumbalacatumba tumba ta (agora é sua vez, agora é vocês)
Quando o relógio bate as sete, todas as caveiras mascam chiclete;
Tumbalacatumba tumba tá (uououououo)
Tumbalacatumba tumba tá (uououououo)
Quando o relógio bate as oito, todas as caveiras comem biscoito;
Tumbalacatumba tumba tá
Tumbalacatumba tumba tá
Quando o relógio bate as nove, todas as caveiras dançam rock;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando o relógio bate as dez, todas as caveiras fritam pastéis;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando o relógio bate as onze, todas as caveiras andam de bonde;
Tumbalacatumba tumba ta
Tumbalacatumba tumba ta
Quando o relógio bate as doze, todas as caveiras voltam pra tumba;
Tumbalacatumba tumba ta , tumbalacatumba tumba ta....

BERAN, Bia. *Rock das Caveiras*. In: BEDRAN, Bia. *Brinquedos Cantados*. São Paulo: Sony Music, 2004. 1 CD. Faixa 5

APÊNDICE 1

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

Data da Observação: _____

Professora: _____

Escola: _____

Exposição do alfabeto em sala de aula (como ele está exposto?)

sim não

Observações:

Tipo de referência dada ao alfabeto (nome das letras, som das letras)

sim não

Observações:

Referência às famílias silábicas? (de que forma o professor faz referência?)

sim não

Observações:

Atividades de letramento realizadas no dia da observação (ambiente alfabetizador)

sim não

Observações:

Atividades de escrita realizadas no dia da observação (uso do caderno ou em outro tipo de material)

sim não

Observações:

Tipo de atividade de consciência fonológica realizada no dia da observação.

sim não

Observações:

Portadores de textos utilizados no dia da observação (tipo).

sim não

Observações:

Uso de palavras, frases ou textos para leitura.

sim não

Observações:

Utilização do alfabeto móvel.

sim não

Observações:

Uso de jogos pedagógicos.

sim não

Observações:

Organização dos alunos na sala (individual, grupos, duplas).

sim não

Observações:

Sequência de ensino das letras (vogais < consoantes < dígrafos) ou são apresentadas como um todo?

sim não

Observações:

As letras são apresentadas todos os dias? (há indícios que comprovam fazer essa afirmação?)

sim não

Observações:

O professor apresenta conhecimentos linguísticos no momento em que trabalha com o código alfabético?

sim não

Observações:

APÊNDICE 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA³²

1. Alguém costuma ler para você historinhas/ revistinhas em sua casa? (Quem?)
2. Você lembra o nome de alguma dessas historinhas?
3. Essa(s) pessoa(s) lê (leem) sempre para você? [Tentar descobrir alguma periodicidade dessas leituras]
4. Você já ouviu CD de historinhas? Onde? Com quem? De quais historinhas você lembra?
5. Na sua casa, as pessoas costumam ler e escrever?

³² Aqui nos referimos à entrevista semiestruturada por desejarmos aplicar uma entrevista com algumas perguntas relativamente abertas, não necessariamente obedecendo à ordem em que estão apresentadas no roteiro. Nosso objetivo maior foi investigar sobre as experiências de letramento proporcionadas pelas famílias das crianças.

