

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANA PAULA RIGATTI SCHERER

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E EXPLICITAÇÃO DO PRINCÍPIO  
ALFABÉTICO: IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA**

Porto Alegre

2008

ANA PAULA RIGATTI SCHERER

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E EXPLICITAÇÃO DO PRINCÍPIO  
ALFABÉTICO: IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA**

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

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr. Regina Ritter Lamprecht

Porto Alegre

2008



*Aos meus pais José e Ema que,  
em sua simples trajetória de vida,  
proporcionaram-me uma educação nobre,  
repleta de preciosos exemplos.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Luís pela compreensão e vários chazinhos e cafezinhos feitos com tanto carinho enquanto me debruçava ao computador;

À família que sempre apoiou meus projetos. Obrigada pai, mãe, mano, Sá, e a galera de Luzerna!

À minha orientadora e amiga Regina Lamprecht por toda a ajuda teórica e estímulo oferecidos durante o tempo da pesquisa. Com todos os seus compromissos, sempre foi uma fortaleza e um exemplo como profissional. Quem dera poder trabalhar mais tempo com ela..!

À Capes pelo incentivo a pesquisa durante os quatro anos de formação;

À Secretaria de Educação de Guaíba que abriu suas portas para a realização da pesquisa nas escolas, especialmente à Secretária Maria Neuza e sua adjunta Ana Nara pelo apoio durante os meses em que precisei dedicar-me mais a tese e ausentar-me da secretaria; e às colegas pedagogas Margarete e Cândida, que desde 2004 me fizeram acreditar num caminho novo para a alfabetização;

Às professoras do Grupo Experimental: Cledi, Jussara, Simone Garcia, Raquel e Taiana pela vontade de crescer, estudar e oferecer suas salas de aula como um laboratório de pesquisa. A educação tem orgulho de tê-las como alfabetizadoras!

Às professoras do Grupo Controle: Cibele, Nilza, Simone, Roseli e Vera por dispor de suas turmas para a realização das observações e de seus alunos para a realização da pesquisa;

Às crianças da pesquisa que muitas vezes transformaram as horas de aflição em momentos de descontração e alegria. Adorei retornar para a sala de aula e sentir como é bom ser educadora!

A Deus pela força, serenidade e sabedoria que tem me dado em abundância...

A todos, que de uma maneira ou de outra, colaboraram para mais este passo em minha vida profissional. Obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa trata da importância da consciência fonológica e da explicitação do princípio alfabético durante a aprendizagem da escrita. O estudo foi realizado em dez turmas de alfabetização da rede municipal de Guaíba-RS, sendo que cinco delas foram alfabetizadas por uma abordagem que incluía explicitação do princípio alfabético e atividades de consciência fonológica (Grupo Experimental) e as outras cinco sem este tipo de abordagem (Grupo Controle). As professoras das turmas do Grupo Experimental receberam treinamento da pesquisadora no ano anterior à pesquisa para a utilização desta abordagem diferenciada, sendo que as demais não o receberam. Todos os sujeitos (Grupo Experimental e Controle) foram avaliados durante um ano letivo, nos meses de março, julho e novembro. Em cada etapa era realizada uma coleta da escrita do aluno e aplicação do instrumento de avaliação da consciência fonológica (CONFIAS, Moojen et al., 2003). Ao longo do ano a pesquisadora também observava a atuação das professoras em sala de aula e o tipo de atividades realizadas com os alunos. Verificou-se que na avaliação do mês de julho a maioria dos alunos do Grupo Experimental já estava com a hipótese alfabética de escrita e que para o Grupo Controle isso só ocorreu na avaliação de novembro. Concomitante a isso, o Grupo Experimental obteve melhor desempenho na consciência fonológica, apresentando crescimento significativo a cada aplicação do CONFIAS. Nas observações em sala de aula verificou-se que, além do ensino das correspondências letra-som e atividades de consciência fonológica, as professoras do Grupo Experimental proporcionavam um ambiente rico em letramento utilizando desde o início do ano materiais escritos diversos, evitando atividades de cópia e repetição. Conclui-se que utilizar a explicitação do princípio alfabético e atividades de reflexão fonológica leva a um melhor desempenho na escrita e na consciência fonológica de alunos em processo de alfabetização. Essa abordagem pode ser uma proposta para melhorar o desempenho na escrita e na leitura dos alunos brasileiros, contudo, deve haver investimento na formação do professor quanto ao conhecimento dos princípios lingüísticos para a alfabetização.

Palavras-chave: princípio alfabético. consciência fonológica. alfabetização

## **ABSTRACT**

This research addresses the importance of phonological awareness and for the principle of alphabetical during the learning of writing. The study was conducted in 10 classes of literacy in the municipal network of Guaíba-RS, where five of them were illiterate for an approach that included for the principle of alphabetical and activities phonological awareness (Experimental Group) and the other five without this kind of approach (Control Group). The teachers of the class of Experimental Group received training researcher in the previous year to search for the use of differentiated approach, and the other not received. All subjects (Experimental Group and Control) were assessed during a school year, the months of March, July and November. At each step was held a collection of writing the student and the instrument for assessing phonological awareness (CONFIAS, Moojen et al., 2003). Over the years the researcher also noted the performance of teachers in the classroom and the type of activities with students. It was found that in assessing the month of July the majority of students of the Experimental Group was already with the possibility of alphabetical writing and that for the Control Group that took place in the evaluation of November. Concomitant the meantime, the Experimental Group won best performance in phonological awareness, showing significant growth at each application of CONFIAS. In comments in the classroom it was found that in addition to the teaching of letter-sound correspondence and activities of phonological awareness, the teachers of Experimental Group provided an environment rich in literacy using since the beginning of the year written materials, various activities of avoiding copy and repetition. It follows that the use for the principle of alphabetical and activities phonological reflection leads to better performance in writing and in phonological awareness of students in the process of literacy. This approach may be a proposal to improve performance in the writing and reading of Brazilian students, however, there must be investment in training of teacher knowledge about the language of the principles for literacy.

Keywords: alphabetical principle. phonological awareness. literacy



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema da sílaba ‘por’.....	27
Figura 2 - Esquema da sílaba ‘ta’.....	28
Figura 3 - Esquema da palavra ‘mês’ segundo a Teoria Métrica .....	29
Quadro 1 – Comparação entre a fala e a escrita .....	46
Quadro 2 - Consoantes do português brasileiro .....	48
Quadro 3 – Exemplos de palavras com os fonemas do português .....	48
Quadro 4 - Vogais do português brasileiro .....	49
Quadro 5 - Consoantes do alfabeto do português brasileiro .....	50
Quadro 6 - Vogais do alfabeto do português brasileiro .....	50
Quadro 7 - Regras de correspondência grafo-fonêmica das consoantes, independentes de contexto .....	52
Quadro 8 - Regras de correspondência grafo-fonêmica das consoantes, dependentes de contexto .....	53
Quadro 9 - Regras de codificação das consoantes, independentes de contexto .....	55
Quadro 10 - Regras de codificação das consoantes, dependentes de contexto .....	56
Quadro 11 - Número de sujeitos distribuídos em cada turma do Grupo Experimental no início da pesquisa. Os nomes das professoras são fictícios para a preservação de sua identidade.....	80
Quadro 12 - Número de sujeitos distribuídos em cada turma do Grupo Controle no início da pesquisa. Os nomes das professoras são fictícios para a preservação de sua identidade .....	82
Quadro 13 - Palavras e sentenças utilizadas na coleta da amostra de escrita .....	84
Quadro 14 - Estrutura do instrumento de avaliação CONFIAS .....	85
Gráfico 1 - Evolução da escrita do Grupo Experimental nos três meses de coleta .....	100
Quadro 15 - Caracterização dos subgrupos do Grupo Experimental .....	101
Gráfico 2 - Evolução da escrita do Grupo Controle nos três meses de coleta .....	104

Quadro 16 - Caracterização dos subgrupos do Grupo Controle .....	106
Gráfico 3 - Comparação dos grupos Experimental e Controle nos meses de julho e novembro, respectivamente .....	108
Figura 4 - Amostra de escrita de um dos sujeitos do Grupo Experimental na coleta do mês de novembro .....	110
Figura 5 - Amostra de escrita de um dos sujeitos do Grupo Controle na coleta do mês de novembro .....	111
Quadro 17 - Comparação do desempenho nos níveis de consciência fonológica entre os subgrupos do Grupo Experimental .....	123
Quadro 18 - Comparação do desempenho nos níveis de Consciência fonológica entre os subgrupos do Grupo Controle .....	136
Quadro 19 - Comparação dos subgrupos GE e GC entre as aplicações do CONFIAS .....	140
Quadro 20 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Experimental .....	145
Quadro 21 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Controle .....	149
Quadro 22 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos GE1 e GC1 .....	153
Quadro 23 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos GE2 e GC2 .....	155
Quadro 24 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos GE3 e GC3 .....	156
Quadro 25 - Categorias de estratégias de ensino observadas na pesquisa .....	161
Gráfico 3 - Atividades desenvolvidas pelos professores do GE e GC no período de março a julho .....	174
Gráfico 4 - Atividades desenvolvidas pelos professores GE e GC no período de agosto a novembro .....	175

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos que participaram e que foram excluídos da pesquisa ....	82
Tabela 2 - Distribuição da amostra da pesquisa .....	82
Tabela 3 - Número e percentagem de sujeitos do Grupo Experimental em cada hipótese de escrita, nos meses da coleta da amostra de escrita .....	98
Tabela 4 - Número e percentagem de sujeitos do Grupo Controle em cada hipótese de escrita nos meses da coleta da amostra de escrita .....	104
Tabela 5 - Média de acertos do Grupo Experimental nas tarefas do Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, nos três meses de aplicação .....	114
Tabela 6 - Comparação e correlação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação, no Grupo Experimental .....	116
Tabela 7 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GE1 .....	118
Tabela 8 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GE2 .....	120
Tabela 9 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GE3 .....	122
Tabela 10 - Média de acertos do Grupo Controle nas tarefas do instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, nos 3 meses de aplicação .....	125
Tabela 11 - Comparação e correlação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Grupo Controle .....	127
Tabela 12 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC1 .....	129
Tabela 13 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC2 .....	130
Tabela 14 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC3 .....	132
Tabela 15 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre	

os meses de aplicação do Subgrupo GC4 .....	134
Tabela 16 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC5 .....	135
Tabela 17 - Comparação entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle conforme acertos no CONFIAS nos três meses de aplicação .....	138
Tabela 18 - Tipos de referência dada ao alfabeto e número de professores que as utilizou no Grupo Experimental e de Controle .....	162
Tabela 19 - Tipos de portadores de texto e número de professores que os utilizou no Grupo Experimental e Controle .....	164
Tabela 20 - Portadores de texto utilizados nos períodos de março a julho e de agosto a novembro e número de professores que os utilizou no Grupo Experimental e no Grupo Controle .....	166
Tabela 21 - Atividades realizadas durante o ano letivo e número de professores que as utilizou no Grupo Experimental e Controle .....	169
Tabela 22 - Atividades realizadas nos períodos de março a julho e de agosto a novembro e número de professores que as utilizou no Grupo Experimental e no Grupo Controle .....	173
Tabela 23 - Número de professoras para cada nível de conhecimento lingüístico do Grupo Experimental e Controle .....	178
Tabela 24 - Número de professores para cada tipo de atuação junto ao aluno no Grupo Experimental e Controle .....	180
Tabela 25 - Elementos visuais na sala de aula e número de professoras que os utilizaram no Grupo Experimental e Controle .....	182
Tabela 26 - Organização em sala de aula e número de professores que a utilizou no Grupo Experimental e Controle .....	185
Tabela 27 - Relação professor/aluno e número de professores que a utilizou no Grupo Experimental e Controle .....	187

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: REFLETINDO SOBRE OS SONS DA FALA</b> .....	24
1.1 O que é consciência fonológica?.....	25
1.2 Níveis de consciência fonológica .....	26
1.2.1 Nível da sílaba .....	26
1.2.2 Nível das unidades intra-silábicas .....	28
1.2.3 Nível dos fonemas .....	31
1.3 Tarefas de consciência fonológica .....	33
<b>2 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: DESCOBRINDO COMO ESSE SISTEMA FUNCIONA</b> .....	36
2.1 A origem da língua escrita .....	37
2.2 A aquisição da escrita .....	39
2.2.1 Psicogênese da língua escrita .....	40
2.3 Relação entre o sistema oral e o escrito .....	43
2.4 O sistema alfabético do português .....	47
2.4.1 Sistema consonantal e vocálico do português brasileiro .....	47
2.4.2 Princípios do sistema alfabético .....	50
2.4.2.1 Regras de decodificação .....	51
2.4.2.2 Regras de codificação .....	54
<b>3 A ESCRITA DE “MÃOS DADAS” COM A FALA: A RELAÇÃO ENTRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA</b> .....	58
3.1 Por que aquisição da escrita e consciência fonológica de mãos dadas? .....	59
3.2 Consciência fonológica como pré-requisito para aquisição da escrita .....	60
3.3 Aquisição da escrita como pré-requisito para consciência fonológica .....	61

3.4	Relação recíproca entre consciência fonológica e aquisição da escrita .....	62
3.5	Principais pesquisas realizadas no Brasil .....	64
<b>4</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO: OLHANDO PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA .....</b>	<b>67</b>
4.1	Os métodos de alfabetização ao longo do tempo .....	68
4.2	Panorama da alfabetização no Brasil .....	71
4.3	Afinal, o que é necessário para aprender a ler e escrever? .....	74
4.4	A proposta desta tese .....	76
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA: COMPREENDENDO COMO SE DELINEOU A PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
5.1	Caracterização da pesquisa .....	79
5.2	Corpus .....	79
5.3	Sujeitos .....	79
5.4	Instrumentos .....	83
5.4.1	Instrumento para coleta da amostra de escrita .....	83
5.4.2	Instrumento para testagem da consciência fonológica (CONFIAS) .....	84
5.4.3	Instrumento para observação da atuação dos professores em suas turmas .....	86
5.5	Procedimentos .....	91
5.5.1	Primeira etapa: treinamento dos professores do Grupo Experimental .....	92
5.5.2	Segunda etapa: acompanhamento e coleta de dados dos Grupos Experimental e Controle.....	93
5.5.3	Terceira etapa: análise estatística dos dados .....	95
<b>6</b>	<b>EVOLUÇÃO DA ESCRITA: RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>97</b>
6.1	Resultados da evolução da escrita do Grupo Experimental .....	98
6.2	Resultados da evolução da escrita do Grupo Controle .....	102
6.3	Comparação entre os grupos Experimental e Controle .....	107
<b>7</b>	<b>EVOLUÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: RESULTADOS E</b>	

	<b>DISCUSSÃO</b> .....	113
7.1	Resultados da avaliação da consciência fonológica do Grupo Experimental (GE) .....	114
7.1.1	Resultados da avaliação da consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Experimental .....	118
7.2	Resultados da avaliação da consciência fonológica do Grupo Controle (GC) .....	124
7.2.1	Resultados da avaliação da consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Controle .....	128
7.3	Comparação dos resultados da avaliação da consciência fonológica entre os Grupos Experimental e Controle .....	137
7.3.1	Comparação dos resultados da avaliação da consciência fonológica entre os subgrupos do Grupo Experimental e subgrupos do Grupo Controle .....	139
<b>8</b>	<b>RELAÇÃO ENTRE A EVOLUÇÃO DA ESCRITA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	143
8.1	Subgrupos do Grupo Experimental .....	145
8.2	Subgrupos do Grupo Controle .....	147
8.3	Relação entre os subgrupos GE X subgrupos GC .....	153
8.4	Relação entre consciência fonológica e escrita: em qual premissa esta tese se sustenta .....	157
<b>9</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOS PROFESSORES: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	160
9.1	Tipos de estratégias de ensino .....	161
9.1.1	Referência dada ao alfabeto .....	162
9.1.2	Portadores de texto .....	164
9.1.3	Atividades realizadas .....	168
9.1.4	Conhecimento lingüístico do professor .....	177
9.1.5	Atuação junto ao aluno .....	179
9.1.6	Elementos visuais de sala de aula .....	181
9.1.7	Organização dos alunos na sala de aula .....	184

9.1.8	Relação professor/aluno .....	186
<b>10</b>	<b>DEPOIS DE TUDO, UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA .....</b>	<b>189</b>
10.1	Sobre a aprendizagem da escrita .....	190
10.2	Sobre a consciência fonológica .....	192
10.3	Sobre as condições de letramento .....	195
10.4	Sobre a atuação e formação do professor .....	197
10.5	Depois de tudo, então... ..	200
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>201</b>
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>205</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXO A – Consentimento informado (professor) .....</b>	<b>217</b>
	<b>ANEXO B – Consentimento informado (aluno) .....</b>	<b>219</b>
	<b>ANEXO C – Ficha de observação da turma .....</b>	<b>221</b>
	<b>ANEXO D – Alfabeto das “Boquinhas” .....</b>	<b>224</b>
	<b>MOMENTOS <i>MAKING OFF</i> .....</b>	<b>230</b>



## **INTRODUÇÃO**

A área da Fonoaudiologia clínica e escolar, à qual a autora tem se dedicado nos últimos anos, fazem-na deparar-se com inúmeras questões relativas aos problemas de fala e escrita das crianças. As escolas encaminham alunos com problemas na escrita, que, na maioria das vezes, tem origem nas classes de alfabetização, onde, por meio do ensino formal, o aluno deveria compreender a relação existente entre a língua falada e a escrita, e com isso as regras de correspondência letra-som, e desenvolver, ainda mais, as peculiaridades da língua oral. No entanto, pouco se verifica esse trabalho em sala de aula.

Em observações realizadas e por meio do contato com os professores de 1ª série, vê-se que os alfabetizadores não priorizam o ensino das regras da relação letra-som às crianças, detendo-se no trabalho com o nome das letras do alfabeto, famílias silábicas, palavras e frases, alguns priorizando textos, mas sem haver explicitação de como a língua escrita realmente funciona.

Segundo Soares (2004), esta situação, que parece abranger grande parte das classes de alfabetização do Brasil, tem origem nas mudanças ocorridas nesse campo a partir dos anos 80, quando não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos e na Europa, surge a preocupação com os baixos níveis de competência em leitura da população. Nos países desenvolvidos o foco não estava em melhorar a competência para ler e escrever (alfabetização), mas em melhorar a competência do uso da escrita e da leitura (letramento). Já, no Brasil, vincula-se a baixa competência no uso da leitura e da escrita com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ocorrendo a fusão dos processos de alfabetização e letramento, com certa prevalência do conceito de *letramento* e apagamento do conceito de *alfabetização*.

Assim, enquanto nos Estados Unidos ocorre o movimento *whole language* (uma visão holística da linguagem), no Brasil difundem-se os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e a concepção construtivista de ensino. Dessa forma, aprender a ler e escrever é construir sentido e o sistema alfabético (relação letra-som) não é mais considerado objeto de ensino direto, pois

sua aprendizagem decorreria da interação do aluno com materiais escritos (Soares, 2004). Não que a idéia de que ‘ler é construir sentido’ seja equivocada, mas privilegia-se isso e deixa-se de lado a língua como objeto de estudo.

Esse novo panorama da alfabetização, caracterizado por favorecer a importância social da leitura e da escrita para os aprendizes, tira do foco a aprendizagem do princípio alfabético e a língua como objeto de estudo, vinculando esse tipo de ensino ao “velho” e “tradicional”.

Dessa forma, muitos professores passaram a realizar um trabalho mais “construtivista”, enquanto outros não quiseram arriscar-se nessa nova concepção e continuam trabalhando de forma mais “tradicional”. O problema é que, depois de tudo isso, o índice de reprovação na 1ª série tem aumentado, juntamente com o índice de incompetência em leitura. Segundo Grossi (2004), é comum nas classes de alfabetização, atualmente, o fracasso de muitos alunos ao final do ano letivo por não conseguirem chegar ao nível alfabético.

Onde está o problema? O que se perdeu no ensino da leitura e da escrita?

Paralelamente a essa situação, muitos estudos sobre aquisição da escrita relacionados à consciência fonológica vem sendo realizados: Bradley & Bryant (1983); Bryant e Bradley (1987); Wimmer, Landerl, Linortner e Hummer (1991); Morais, Alegria e Content (1987); Cardoso-Martins (1995a); Cielo (2001); Costa (2002); Freitas (2004). Esses estudos comprovam que há uma forte relação entre a consciência fonológica (pensar sobre a língua falada) e a aquisição da escrita e apresentam evidências da importância do apoio da consciência fonológica no processo de alfabetização, bem como, ao contrário, a importância do processo de alfabetização no desenvolvimento da consciência fonológica.

Baseados na relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita, alguns estudos investigaram, além do desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do

processo de alfabetização, a interferência de atividades de consciência fonológica durante esse processo.

Um desses trabalhos é o de Cielo (1996), no qual a pesquisadora verificou a influência de atividades específicas de sensibilização fonológica no aumento da sensibilidade fonológica e na recodificação leitora. A pesquisadora organizou um programa de atividades para que a própria professora as realizasse com seus alunos, de modo que essas atividades ocorressem em determinados períodos durante a semana. Verificou-se que houve benefícios tanto no desenvolvimento da sensibilidade fonológica, quanto no desempenho na recodificação leitora destes alunos.

Beber (2007), em sua dissertação de Mestrado, realizou um estudo longitudinal, também com crianças em processo de alfabetização, atuando em um grupo experimental por meio da utilização de poesias, já que estas são compostas de características estéticas diferentes de outros tipos de textos, carregadas de rimas, repetições e musicalidade. A pesquisadora, então, verificou que o uso da poesia em classes de alfabetização favorece significativamente o desempenho dos alunos em tarefas de consciência fonológica (identificação, manipulação e produção de rimas, aliteraões, alternância vocálica e consonantal) e na aprendizagem da leitura.

Rizzatti (2004), por outro lado, não realizou atividades em consciência fonológica, nem interferiu na proposta de ensino do professor, mas observou a interface entre consciência fonêmica e metodologia de ensino. A autora verificou o desempenho em consciência fonêmica e na escrita de alunos alfabetizados por três diferentes processos: sintéticos, globais e mistos. Rizzatti partiu do pressuposto de que o tipo de metodologia de ensino poderia influenciar nas habilidades em consciência fonêmica e no desempenho da escrita. Ao final do estudo a autora chegou à conclusão de que a relevância não está na escolha de processos de ensino mais sintéticos ou mais globais – já que até mesmo nos processos globais há um trabalho de maior especificidade da escrita -, mas está no fato de que, numa instrução em língua alfabética, as habilidades em consciência fonêmica são

fundamentais e que a relação convergente entre instrução alfabética e consciência fonológica favorece a aprendizagem da leitura e da escrita.

Godoy (2005) também verificou em seu estudo a influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o método de alfabetização utilizado. A autora realizou um estudo longitudinal com dois grupos de crianças expostas a dois métodos diferentes de alfabetização: fônico e global. Seu objetivo era investigar a relação entre as habilidades de consciência fonológica (pré-existentes e as longitudinalmente observadas) e o desempenho em leitura e escrita. A autora verificou que a contribuição da consciência fonológica para a leitura foi observada na fase inicial de aquisição, diminuindo nas fases de leitura mais avançadas. Mas, para a escrita, a contribuição da consciência fonológica estendeu-se por um período maior. Com relação ao método de alfabetização, os resultados mostraram que as crianças alfabetizadas pelo método fônico escreviam palavras com maior precisão e apresentaram desenvolvimento acentuado da via lexical para a leitura. Ao final de seu estudo, Godoy traz dois aspectos importantes: a importância de desenvolver, já na pré-escola, atividades de reflexão fonológica que beneficiarão o aprendizado da leitura e da escrita, e a necessidade de ensinar as regras de correspondência grafo-fonológicas.

Morais (2004, 2006) defende que, além da consciência fonológica, deva haver a aprendizagem do sistema alfabético, não como um código, mas como um sistema notacional, no qual haja o domínio de suas propriedades e não só a aprendizagem da relação direta de símbolos gráficos com os sons da fala.

Após tudo o que foi exposto, delinea-se o foco deste trabalho, o qual pretende investigar como se desenvolvem a consciência fonológica e a escrita durante o processo de alfabetização tendo como base o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético na abordagem metodológica utilizada pelo alfabetizador. Dessa forma, até o final desta tese, espera-se responder às seguintes questões:

- 1) Como ocorrerá a evolução da escrita em alunos alfabetizados com o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético (Grupo Experimental)?
- 2) Como ocorrerá a evolução da escrita em alunos alfabetizados sem o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético (Grupo Controle)?
- 3) Como será o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos alfabetizados com o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético (Grupo Experimental)?
- 4) Como será o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos alfabetizados sem o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético (Grupo Controle)?
- 5) Mesmo sendo alfabetizados de maneira diferente, haverá relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e evolução da escrita de ambos os grupos Experimental e Controle?
- 6) Haverá diferença na evolução da escrita entre os grupos Experimental e Controle?
- 7) Haverá diferença no desenvolvimento da consciência fonológica entre os grupos Experimental e Controle?
- 8) O uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético na metodologia do alfabetizador facilitam a aprendizagem da língua escrita?
- 9) O uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético na metodologia do alfabetizador facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica?

Para dar conta de responder a todas estas questões, esta tese está constituída de dez capítulos. O primeiro capítulo abre a tese tratando de ‘consciência fonológica’, um dos principais focos deste trabalho, trazendo sua definição, níveis e tarefas em consciência fonológica; o segundo capítulo traz a ‘aprendizagem da língua escrita’, outro foco do trabalho, tratando primeiramente da ‘psicogênese da língua escrita’ como processo de aprendizagem da escrita pelo ser humano, para depois tratar do ‘sistema alfabético do

Português’, o sistema a ser aprendido por todos que utilizam a escrita dessa língua; o terceiro capítulo trata da relação existente entre os dois primeiros capítulos, da ‘relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita’; o quarto capítulo fecha o embasamento teórico desta tese tratando da ‘alfabetização’, com uma pequena retrospectiva dos métodos de alfabetização ao longo da história, de como está a situação do ensino da língua escrita no Brasil, o que está sendo estudado nessa área, e, enfim, o que propõe esta tese.

O quinto capítulo desenvolve a ‘metodologia da pesquisa’, explicando com detalhes como se delineou a escolha dos sujeitos, instrumentos, coleta e análise dos dados; o sexto capítulo inaugura os resultados e as discussões desta tese, iniciando pelos resultados a respeito da evolução da escrita; o sétimo capítulo traz os resultados e a discussão sobre a consciência fonológica; o oitavo capítulo apresenta os resultados a respeito da relação entre consciência fonológica e escrita; o nono capítulo traz os resultados e discussão a respeito das estratégias de ensino dos professores. Finalmente, o décimo capítulo encerra a tese, com base em toda a pesquisa realizada, oferecendo uma proposta para o ensino da língua escrita.

## **CAPÍTULO 1**

### **Consciência Fonológica: refletindo sobre os sons da fala**



Este primeiro capítulo abre os pressupostos teóricos tratando de ‘consciência fonológica’, um dos principais temas envolvidos neste trabalho. Para tanto, torna-se necessário tratar do conceito de consciência fonológica, dos níveis e tarefas que a estruturam.

### 1.1 O que é consciência fonológica?

Para definir ‘consciência fonológica’ é preciso situá-la em um campo mais amplo, no campo da consciência metalingüística. A consciência metalingüística, segundo Scliar-Cabral (1995), define-se como o ato de reflexão que o ser humano faz de sua própria língua, o qual pode envolver os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático. Quando fonológico, é denominado de consciência fonológica. Neste nível, a habilidade pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala.

Segundo Cielo (2001), a consciência fonológica é a capacidade de manipular e analisar os segmentos fonológicos sem preocupar-se com o conteúdo comunicacional da mensagem, ou seja, requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra (Gough, Larson e Yopp, 1995).

Conforme Freitas (2003), consciência fonológica *“pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras”* (p.156).

Gough, Larson e Yopp (1995) referem que a consciência fonológica compreende uma constelação de habilidades cujos componentes possuem diferentes propriedades e desenvolvem-se em diferentes tempos. Sendo assim, não há como conceber a consciência

fonológica de forma unitária, mas por diferentes níveis lingüísticos: sílabas (**bo-la**), unidades intra-silábicas (rimas: **bola** – **mola**, aliteraões: **figo** - **fila**) e fonemas (**b-o-l-a**).

Esses níveis, que exigem progressivo aumento de complexidade lingüística (sílabas < unidades intra-silábicas < fonemas) são compostos, cada qual, por tarefas, que também irão requerer diferentes graus de complexidade. Assim, a criança que desenvolve a consciência fonológica é capaz de realizar tarefas como contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor sílabas e fonemas (Moojen & Santos, 2001).

## 1.2 Níveis de consciência fonológica

A existência de diferentes níveis de consciência fonológica se dá pelo fato de que há diferentes formas de se segmentar palavras e sílabas em unidades sonoras menores (Goswami & Bryant, 1990). Isso é constatado quando se observa crianças em processo de alfabetização identificando palavras em sentenças e sílabas em palavras, bem antes de poderem contar fonemas em sílabas (Liberman et al., 1974).

Como já referido anteriormente, os autores classificam os níveis de consciência fonológica em sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas (consciência fonêmica). A seguir, esses níveis serão mais bem explicitados.

### 1.2.1 Nível da sílaba

A consciência fonológica de nível silábico compreende a habilidade de segmentar palavras em sílabas, aglutinar sílabas para formar palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras.

Ex.: A palavra ‘bola’ pode ser segmentada em BO - LA;

As sílabas PI – PO - CA formam a palavra ‘pipoca’;

A sílaba PA inicia a palavra ‘papai’.

É considerada a mais simples de ser adquirida pela maioria das crianças (Lieberman et al., 1974). O nível fonêmico apresenta-se com alto grau de complexidade em relação ao nível silábico, pois, segundo Gombert (1992), a sílaba é uma unidade natural de segmentação da fala, enquanto que a unidade fonêmica exige um maior esforço de análise lingüística. Baddeley e Gathercole (1993) justificam isso dizendo que a sílaba de uma palavra é facilmente identificável em razão da concentração de energia acústica existente nesta estrutura. Essa concentração é causada pela existência da vogal núcleo (pico de energia) que facilmente é identificada pelo ouvinte. Nas figuras 1 e 2, as sílabas da palavra ‘porta’ foram esquematizadas conforme a Teoria Métrica (Selkirk, 1982). A sílaba ‘POR’, a vogal ‘O’ é o núcleo da sílaba e na sílaba ‘TA’ a vogal ‘A’ é o núcleo.

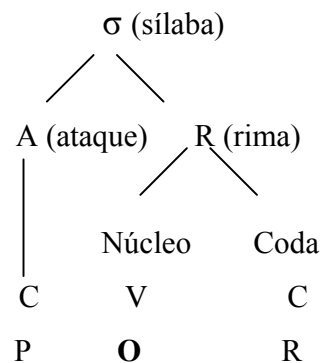


Figura 1 – Esquema da sílaba ‘por’

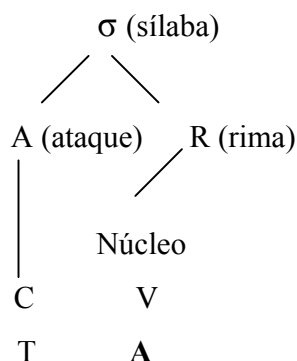


Figura 2 – Esquema da sílaba ‘ta’

É possível verificar essa facilidade da criança na identificação de sílabas, no início do processo de aquisição da escrita, quando sua hipótese é que cada letra representa uma unidade silábica da fala (ela escreve ‘O A’ para ‘BO LA’). Sua hipótese de escrita é, primeiramente, silábica (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Trabalhos em consciência fonológica como de Lundberg et al. (1988) e Stanovich et al. (1984a) e, no Brasil, de Capovilla e Capovilla (1997), Menezes (1999), Freitas (2004) e outros têm comprovado maior destreza de crianças em tarefas de manipulação silábica, comparadas a tarefas que envolvam os níveis intra-silábico e fonêmico.

### 1.2.2 Nível das unidades intra-silábicas

A consciência fonológica de nível intra-silábico corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que o fonema, porém menores que a sílaba. Corresponde à divisão da sílaba em *onset* (ataque) e *rima* (Goswami & Bryant, 1990).

Conforme a Teoria Métrica (Selkirk, op cit.), a sílaba é dividida em *ataque* (A) e em uma *rima* (R). O *ataque* é formado por uma ou mais consoantes. A *rima*, por sua vez, consiste em um *núcleo* (Nu) e em uma *coda* (Co), sendo que o *núcleo* é formado por uma

vogal, que é obrigatória, e a *coda* por uma ou mais consoantes. Observa-se o esquema na figura abaixo.

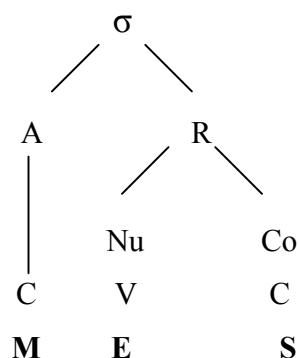


Figura 3 - Esquema da palavra ‘mês’ segundo a Teoria Métrica

Assim, na palavra monossílaba ‘mês’, o ‘M’ é o *ataque*; ‘E’ é o *núcleo*, e o ‘S’ é a *coda*. As palavras que apresentam a mesma *rima* silábica rimam (*mês*, *vez*). As palavras que iniciam com o mesmo *ataque*, possuem a mesma aliteração (*mato*, *medo*). Ter consciência da rima e da aliteração constitui a consciência intra-silábica.

Há, porém, outra classificação, a *rima* da palavra, que consiste na igualdade dos sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema. Pode, portanto, haver não só a *rima* da sílaba (*filé* – *banzé*), como também a *rima* da palavra, constituída por uma sílaba inteira ou mais elementos (*bergamota* – *cambota*).

Com relação às rimas, sua consciência é de extrema significância, pois estas fazem parte do cotidiano das pessoas, sendo encontradas em poemas, músicas e *slogans*. Elas fazem parte, também, do dia-a-dia das crianças, que, antes mesmo de entrarem na escola, já são capazes de percebê-las. Crianças que reconhecem que duas palavras têm sons em comum, não exatamente identificam que sons são esses, mas demonstram que possuem um tipo de consciência fonológica (Goswami & Bryant, 1990).

Vários estudos comprovam a importância da detecção da rima como parte da consciência fonológica, e que esta pode surgir muito antes da alfabetização. Liberman et al. (1974) encontrou em crianças de idade pré-escolar grande habilidade em tarefas que envolviam rimas. O estudo longitudinal de Bradley e Bryant (1983), além de encontrar habilidades na detecção de rima em crianças de pré-escola, verificou que essas habilidades correlacionavam-se com o progresso em leitura e escrita anos mais tarde. Também Cardoso-Martins (1995a), em sua pesquisa com crianças pré-escolares, encontrou resultados importantes em relação à rima. Ela verificou que a sensibilidade à rima desempenha um papel importante na alfabetização, pois a sensibilidade aos sons nas palavras é um pré-requisito para a aprendizagem de uma ortografia que representa sons.

Cardoso-Martins (1994) fala em sensibilidade aos sons, pois acredita que a criança, antes de ser alfabetizada, não teria ainda habilidade de identificar *conscientemente* essas estruturas, mas uma *sensibilidade* a essas similaridades fonológicas. Esse fato pode ser justificado pelo que dizem Roazzi e Dowker (1989), que, antes da alfabetização, a consciência de rima e aliterações ocorre em nível implícito, e não explícito.

As crianças percebem desde cedo não só rimas, mas também aliterações. Dowker (1989) refere que com menos de três anos as crianças usam rimas e aliterações.

Apesar de as rimas e aliterações pertencerem ao nível intra-silábico e as crianças apresentarem sensibilidade desde muito cedo, há diferença quanto ao momento em que surgem e podem divergir entre as diferentes línguas (Roazzi e Dowker, 1989). Crianças falantes do inglês, por exemplo, têm maior facilidade de lidar com rimas do que com aliterações. Treiman e Zukowski (1996) referem que crianças falantes do inglês são mais conscientes de rimas idênticas do que de aliterações idênticas. Cardoso-Martins (1994) explica que no inglês a rima corresponde a uma unidade fonológica natural e está presente em grande parte das primeiras leituras das crianças que são constituídas, na maioria, por monossílabos.

Já para o português, estudos revelam que as crianças falantes dessa língua têm mais facilidade em lidar com aliterações (Cardoso-Martins, op.cit), pois, diferentemente do inglês, a rima não é uma unidade fonológica natural.

Freitas (2003) também pesquisou a consciência de rimas e aliterações em crianças falantes do português. A autora investigou crianças em processo de alfabetização em diferentes hipóteses de escrita e analisou como a consciência de rimas e aliterações ocorria durante o avanço da aquisição da escrita. A autora verificou o desempenho dos sujeitos nas tarefas, partindo da mais fácil para a mais difícil.

De acordo com seus resultados, todos os grupos de crianças classificados em pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos tiveram maior facilidade na identificação de sílaba inicial. Em segundo lugar, os grupos de pré-silábicos e silábicos apresentaram maior facilidade na identificação de rimas, enquanto que os grupos de silábico-alfabéticos e alfabéticos tiveram maior facilidade na produção de sílaba inicial. Em terceiro lugar, os grupos de pré-silábicos e silábicos apresentaram maior facilidade na produção de rima, enquanto que os grupos de silábico-alfabéticos e alfabéticos tiveram maior facilidade na identificação de rimas. Para os grupos de pré-silábicos e silábicos a tarefa mais difícil foi a de produção de sílaba inicial, enquanto que para os grupos de silábico-alfabéticos e alfabéticos a tarefa mais difícil foi a de produção de rima.

Assim, corroborando os achados de Cardoso-Martins (1994, 1995), crianças falantes do português identificam com maior facilidade os sons iniciais das palavras. O diferencial no desempenho está relacionado com a hipótese de escrita em que a criança está, pois se observa que crianças em nível pré-silábico e silábico mostram ter mais facilidade em tarefas com rimas do que as que estão em nível silábico-alfabético e alfabético. Isso porque crianças em nível silábico-alfabético e alfabético têm maior consciência das características alfabéticas da escrita e não se detêm tanto em atividades que envolvam rimas.

### 1.2.3 Nível dos fonemas

A consciência fonológica em nível fonêmico também pode ser denominada consciência fonêmica. Esse nível representa a capacidade de segmentar palavras e sílabas em unidades sonoras ainda menores que as unidades intra-silábicas: os fonemas.

Ex.: PATO → /p/ /a/ /t/ /o/ ; MATO → /m/ /a/ /t/ /o/

O fonema é a menor unidade sonora que pode transformar o significado de uma palavra (Goswami & Bryant, 1990). Um exemplo disto são as palavras ‘pato’ e ‘mato’, que se diferenciam somente pelo fonema inicial (/pato/ e /mato/).

Dentre os níveis de consciência fonológica, o nível fonêmico é o que requer maior maturidade lingüística do falante, pois necessita que este lide com as menores unidades de sua língua, que por vezes passam despercebidas para ele.

Apesar de as crianças desde muito cedo já serem falantes bem sucedidos de sua língua nativa e já perceberem rimas, aliterações e até mesmo semelhanças e/ou diferenças entre fonemas iniciais de palavras, como por exemplo, que a palavra ‘macaco’ começa com o mesmo som de ‘mamãe’, para elas não existe, ainda, a consciência explícita do fonema. As crianças podem perceber o segmento, mas não são capazes de dominar esta habilidade voluntariamente.

Segundo Baddeley e Gathercole (1993) há duas razões para a consciência fonêmica não ocorrer tão cedo na criança: a primeira seria porque seu sistema fonológico está em desenvolvimento e a criança percebe as palavras de forma holística e não se detém nas especificidades das configurações dos gestos articulatorios. A segunda razão é que, para desenvolver, de fato, a consciência fonêmica, o papel da alfabetização é fundamental. Para aprender a ler em um sistema alfabético a criança necessita compreender como a fala, que é um sistema contínuo, é composta por mínimos segmentos (fonemas) e é representada por meio de símbolos gráficos na escrita.



Como referem Goswami & Bryant (1990), se as letras do alfabeto representam fonemas, logo, o conjunto de letras de uma palavra representa um conjunto de fonemas que a criança deve compreender para a realização da leitura, residindo, aqui, a importância da relação entre consciência fonêmica e o aprendizado da leitura.

Desse modo, a consciência em nível fonêmico só vai completar-se no período escolar, quando a criança é capaz de dominar as regras do sistema de escrita de sua língua.

Pelo fato de a consciência fonêmica ter essa relação com o ensino da leitura e da escrita, muitos estudos têm investigado o papel do desenvolvimento da consciência fonêmica na alfabetização, bem como a eficácia de programas que desenvolvam a consciência fonêmica nos anos iniciais. Sobre eles, se falará em capítulos subsequentes.

### 1.3 Tarefas de consciência fonológica

As tarefas aplicadas para testar habilidades de consciência fonológica podem apresentar maior ou menor grau de dificuldade. Tarefas simples são aquelas que exigem uma operação seguida de resposta, como, por exemplo, juntar as sílabas ‘PA’ – ‘TO’ formando uma palavra. Tarefas complexas são aquelas que exigem duas operações: a primeira é realizada e seu resultado guardado na memória, enquanto é realizada a segunda operação. Um exemplo de tarefa complexa é retirar o [p] de PATO e substituí-lo por [m] = MATO (Coimbra, 1997). Essa tarefa é considerada complexa, pois primeiramente terá que se retirar o fonema [p], reter na memória o que restou da palavra e, em seguida, substituí-lo por [m], formando uma segunda palavra.

Conforme Gathercole & Baddeley (1993) as tarefas também podem variar em termos de julgamento explícito e implícito. Tarefas de julgamento explícito, como apagamento de unidades, diferem das tarefas de identificação de sons, que são consideradas de julgamento implícito. Morais, Alegria e Content (1987) utilizam outros termos para

diferenciar essas tarefas. Eles denominam de *consciência segmental* o julgamento explícito, e de *análise segmental*, o julgamento implícito.

Exemplos:

Tarefa de julgamento explícito

“Se retirarmos a sílaba SOL de SOLDADO, que palavra fica?”

Resposta: DADO

Tarefa de julgamento implícito

“Qual das três palavras começam com a mesma sílaba de COBRA?”

COPO – TIME – LOJA

Resposta: COPO

(Moojen et al., 2003)

Hulme et al. (2002) referem que as tarefas metafonológicas também podem variar segundo

- a) o tipo das unidades:
  - Palavras monossilábicas, como ‘céu’;
  - Palavras polissilábicas, como ‘bicicleta’.
  
- b) o contexto no qual as unidades estão inseridas:
  - Sílaba simples (CV), como ‘ca;’
  - Sílaba complexa (CCV), como ‘cra’.
  
- c) a posição que a unidade sonora ocupa na palavra:
  - Inicial, como /s/ em /sapo/;
  - Medial, como /s/ em /kasador/;
  - Final, como /s/ em /lapis/.

d) a quantidade de operações cognitivas exigidas das crianças:

Retirar /m/ de /mato/ , substituí-lo por /p/ e formar /pato/.

e) o tipo de operação:

Apagamento – Retirar o fonema /r/ de /mar/ = /ma/ (Moojen e cols, 2003);

Reversão – Trocar a sílaba de lugar, na palavra /zame/ = /meza/;

Segmentação – Separar em sílabas a palavra /banana/ = /ba/ nã/ /na/.

Coimbra (1997), baseada em Catts e Scott (1994) e Yopp (1988), elenca atividades como comparação, singularidade, detecção, elicitación, segmentação e agrupamento, para testar consciência fonológica.

Conforme Freitas (2004), deve-se tomar muito cuidado ao avaliar habilidades de consciência fonológica em crianças devido às diferenças existentes entre as tarefas. Deve-se observar se a criança está tendo dificuldade em responder a tarefa porque não é capaz de lidar com a manipulação das unidades sonoras ou porque é exigido dela algo muito complexo. O nível de dificuldade das tarefas ou a maneira como elas são aplicadas podem mascarar os resultados em consciência fonológica.

Como visto neste capítulo, consciência fonológica é um tema repleto de especificidades que não se esgotam em poucas páginas. Por sua relação com a aquisição da escrita ser ponto chave neste trabalho, mais adiante será possível detalhar, em outro capítulo, por que a aquisição da escrita deve “dar as mãos” para a consciência fonológica e o que isso pode contribuir no processo de alfabetização.

## **CAPÍTULO 2**

**Aprendizagem da língua escrita: descobrindo como esse sistema funciona**

Além da consciência fonológica este trabalho tem como foco a aquisição da escrita, à qual este capítulo se dedica. O capítulo inicia abordando a origem da língua escrita para depois tratar de sua aprendizagem. A aprendizagem será vista por dois ângulos: um mais individual, explicado pela psicogênese, que ocorre por meio do desenvolvimento cognitivo do aprendiz; e um mais coletivo, explicado pelo uso da convenção do sistema alfabético a ser aprendido por todos que utilizam a mesma língua escrita.

## 2.1 A origem da língua escrita

Para entender como a língua escrita funciona é necessário voltar um pouco no tempo e verificar como se originou e como ocorreu sua evolução até os dias de hoje. Essa verificação poderá trazer a tona muitas respostas sobre como ocorreu a aprendizagem da escrita pela humanidade e de como o indivíduo depara-se com essa aprendizagem.

A escrita, como método de comunicação criado pelo homem, apareceu relativamente tarde na história de seu desenvolvimento, muito depois de a capacidade de linguagem ter sido adquirida. O homem necessitava registrar a fala e fazê-la perpetuar por gerações e gerações. Segundo Cagliari (1999), a evolução cronológica da escrita pode ser caracterizada por três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictórica foi caracterizada pela escrita por meio de desenhos e pictogramas. Esses não estavam associados a um som, mas à imagem do que queria representar. Se, por exemplo, o indivíduo queria registrar ‘casa’ ele desenhava uma casa; se fossem mais de uma ‘casa’, desenhava duas ou mais casas. A fase ideográfica foi caracterizada pela escrita por meio de desenhos especiais chamados ideogramas. Os ideogramas distinguem-se dos pictogramas por representarem uma idéia, e não um objeto (Morais, 1996). Com o tempo acabaram por perder seus traços representativos das figuras tornando-se uma simples convenção de escrita (Cagliari, 1999). Muitos dos ideogramas deram origem às letras de nosso alfabeto.

Após a fase ideográfica surgiu a fase alfabética, caracterizada pela escrita por meio de letras. As letras tiveram origem nos ideogramas, que, perdendo o seu valor ideográfico, passaram a assumir uma nova função de escrita, a representação puramente fonográfica. Dessa forma surgiram diferentes sistemas alfabéticos, como o semítico, o indiano e o que deu origem ao nosso alfabeto, o greco-latino.

Contudo, antes de o alfabeto tomar a forma que se conhece atualmente, ele passou por inúmeras transformações, surgindo primeiramente os silabários, que representavam um conjunto de sinais para cada sílaba; após, os fenícios utilizaram um conjunto de símbolos representando somente as consoantes, pois nas línguas semíticas as vogais não eram importantes; e, logo após, com a inclusão das vogais no sistema de escrita fenícia pelos gregos, já que em sua língua as vogais teriam maior importância, criou-se o sistema de escrita alfabética (Cagliari, op. cit). A escrita alfabética caracteriza-se por ser a que apresenta menor número de caracteres e maior possibilidade de combinação entre eles para a formação de palavras.

Conforme Morais (1996), o alfabeto foi uma invenção do homem, resultado da adaptação de um sistema pré-alfabético a novas necessidades, o que acarretou a descoberta daquilo que ele representa, o fonema. A partir de então parecia que o alfabeto tinha sido inventado para representar os fonemas, já que, aprendendo a ler num sistema alfabético, o homem era capaz de analisar sua fala em pequenos segmentos. O que se pode depreender disso é que o alfabeto não foi inventado para dar conta da noção do fonema, mas que, para analisar intencionalmente a fala em fonemas, é necessário aprender a ler num sistema alfabético. Outros sistemas de escrita, como os silábicos, não dão conta desta tarefa, enquanto que o sistema alfabético possibilita chegar-se ao conhecimento da segmentação da fala em fonemas.

Todo esse caminho, percorrido pela humanidade em direção a um sistema de escrita que desse conta do registro da fala, revela que houve períodos de mudança e de reconstrução. Do desenho até a escrita tornar-se alfabética, muitas reformulações foram feitas. Também para o indivíduo, a escrita não é aprendida em um único momento, ela

passa por etapas e construções. Assim como para a humanidade, o indivíduo parte da escrita como desenho e avança até chegar à escrita alfabética. O processo da aquisição da escrita será mais bem detalhado na próxima seção.

## 2.2 A aquisição da escrita

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita é um objeto simbólico, um significante que representa algo. Estudos sobre o desenvolvimento da escrita infantil revelam que, no início, a criança considera a palavra como parte do objeto e não como um símbolo, e que somente mais tarde ela se dá conta que um conjunto de letras pode ser um objeto substitutivo, um símbolo que pode representar algo (Teberosky, 1990).

Os sistemas de escrita baseados na linguagem oral desenvolvem-se a partir das associações grafo-fonológicas, oferecendo uma verdadeira compreensão do relacionamento entre eles e a linguagem oral. Assim, como refere Morais (1997), o ato de escrever desenvolve-se à medida que a criança é capaz de compreender a relação que a fala mantém com a escrita e a forma como a primeira pode ser representada pela segunda.

A aquisição da escrita requer um ensino formal, enquanto que, para a aquisição da linguagem oral, é necessário somente que tais crianças sejam criadas em um ambiente estimulante, no qual a linguagem seja utilizada. O que torna o aprendizado da escrita mais difícil é o fato de que a articulação da linguagem oral não é composta de sons isolados, tornando a representação alfabética uma abstração.

Essa representação forma uma ponte com a linguagem falada e funde-se em unidades lingüísticas maiores, com função lexical e gramatical, possibilitando o acesso a todo o vocabulário de uma língua. Esse processo de associação grafema-fonema, que exige o desenvolvimento de capacidades de análise e síntese de fonemas, é apenas uma das condições para se aprender a ler e escrever, pois também é necessário manipular a ortografia da língua (Santos e Navas, 2002).

As mesmas autoras também 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 o aprendiz necessita adquirir e desenvolver a consciência fonológica, uma competência metalingüística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações neste nível, que é tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela conseqüente (Santos e Navas, 2002, p. 4).

Segundo Byrne (1995), as crianças desde muito cedo já são falantes bem sucedidos de sua língua nativa, porém, quando se deparam com a tarefa de ler e escrever, a situação é muito diferente. Isso porque a fala ocorre de modo relativamente contínuo e a grande tarefa do aprendiz de leitura é descobrir os elementos da fala contínua que correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética. Essa tarefa relaciona-se diretamente com a habilidade da criança em consciência fonêmica.

É notável, portanto, a forte relação existente entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita e da leitura, pois, para compreender o código escrito, é necessário refletir sobre os sons da fala e sua representação na escrita. Esta reflexão se dá na medida em que a escola flexibiliza-se para isso.

Outros aspectos relevantes em relação à aquisição da escrita serão vistos a seguir.

### 2.2.1 A psicogênese da língua escrita

Por meio da *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1985) propõem uma forma de explicar como a criança aprende a ler e a escrever. Ela passa por um processo que, para as autoras, “*é o caminho que ela deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitua objeto de seu conhecimento*”. As autoras baseiam-se nos estudos de Jean Piaget, tratando o aluno como um ‘sujeito cognoscente’, sujeito este que “*aprende através de suas próprias ações sobre*



*os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”*(Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 29).

Para as autoras, 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.

Através de pesquisa realizada com crianças não alfabetizadas da classe média e baixa, Ferreiro e Teberosky (1985) puderam identificar estágios conceituais progressivos, de acordo com as hipóteses formadas pelas crianças, à medida que estas interagem com a escrita. Esses estágios são caracterizados em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Nível Pré-Silábico – Neste nível a criança não possui noção de que a escrita representa a fala. Não há correspondência sonora. Utiliza-se de alguns traços característicos da escrita: linhas retas e curvas e até alguns traçados que lembrem grafemas. É a fase chamada icônica. Os traços são dispostos de forma desordenada no papel, sem linearidade ou orientação convencional. A criança utiliza o número de símbolos de acordo com o tamanho do objeto que está nomeando, exemplo disso é o caso da palavra ‘BOI’, que aparece com muitas letras; e da palavra ‘FORMIGA’, que aparece com poucas letras.

Dentro dessa mesma hipótese, há uma segunda etapa na qual a criança acredita que, para ler coisas diferentes, deve haver diferenças entre as escritas. Ela acredita em duas hipóteses: que deve existir um número mínimo de letras (nunca menos que três); e que deve haver variedade de grafismos. Neste nível, chamado de não-icônico, a criança utiliza-se de formas mais próximas às letras.

Nível Silábico – Neste nível há tentativa de representar com valor sonoro cada letra que compõe a escrita. Ela escreve uma letra para cada sílaba, mesmo não correspondendo com sonoridade, mas com o número de letras.

Exemplo: GATO → O F

Na medida em que vai aprimorando sua hipótese, a criança começa a relacionar cada sílaba a uma letra com valor sonoro contido na palavra.

Exemplo: GATO → G O; A T; G T; A O

Nível Silábico-Alfabético – Neste nível a criança abandona a hipótese puramente silábica e passa a analisar a palavra além da sílaba. Ela entra em conflito a respeito da quantidade de letras que deve usar para cada sílaba. Há oscilação entre escrita silábica e alfabética.

Exemplo: GATO → GTO; ATO  
MARTELO → MATLO; MATEO

Nível Alfabético – Neste nível, a criança passa a entender que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. Ela passa a defrontar-se com as dificuldades ortográficas das palavras.

Exemplo: GATO → GATU  
COMIDA → CUMIDA  
CIRCO → SIRCU

Esta classificação da evolução das hipóteses da escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky (1985) despertou novos olhares de educadores e pedagogos a respeito de como as crianças vêem a escrita. A idéia de que a criança era um ser passivo, que chegava à escola “vazia” de conhecimentos é substituída pela idéia de que a criança é um ser ativo, pois traz conhecimentos em relação à escrita e é capaz de elaborar suas próprias hipóteses de como ela funciona.

Com a descoberta desses níveis de classificação, muitos trabalhos em aquisição da escrita foram realizados, utilizando-os como parâmetro de como a criança constrói suas hipóteses de escrita. Também nesta pesquisa a escrita das crianças será analisada com base nessa classificação.

### 2.3 Relação entre o sistema oral e o escrito

Não só na alfabetização há controvérsias quanto à primazia do sistema oral e escrito, mas também ao longo da história da lingüística, que, de tempos em tempos, privilegiou um ou outro sistema. Segundo Tasca (2002), até o final do século XIX dava-se ênfase à escrita, mas, com o surgimento da lingüística moderna, passou-se a privilegiar o aspecto oral da linguagem, já que segundo Saussure (1972) a escrita é secundária à fala tanto na origem e evolução, quanto ao seu uso. Essa primazia dada à fala levou muitos lingüistas a tomá-la como objeto de estudo considerando a escrita como mera representação da fala. Assim, ignorando a inter-relação entre fala e escrita, tornou-se difícil mostrar o embricamento existente entre ambas.

Nos últimos anos, porém, as investigações mostram que a relação entre a fala e a escrita é complexa e variada e expressa duas diferentes atividades interativas e complementares (Marcuschi, 2001).

Para Massini-Cagliari (2001), fala e escrita são modalidades da mesma língua, mas não coincidem, tendo cada uma suas próprias regras de realização. A escrita tem uma maneira própria de representar a fala que não é somente uma transcrição fonética. Se a escrita fosse uma representação fiel da fala, cada vez que houvesse uma nuance de pronúncia, deveria haver uma nova palavra escrita. Assim, para um falante do litoral catarinense que fala [‘leyti ] e para o falante de Porto Alegre que fala [‘leytʃi ] teria que haver duas formas de escrever ‘leite’, mas só há uma forma de escrita. Para a autora, a fala é lugar da variação, enquanto que a escrita é o lugar da neutralização dessa variação.

Como já citado, fala e escrita são modalidades da mesma língua na comunicação verbal, conferindo isso como uma das semelhanças existentes entre os dois sistemas. Tanto a modalidade oral quanto a escrita permitem que haja comunicação entre os indivíduos. Além de serem um meio de comunicação verbal, segundo Scliar-Cabral (2003), outras semelhanças podem ser encontradas, como a *reificação*, a *metalinguagem*, a *transmissão cultural*, as *funções expressiva e estética*, as *articulações*, a *produtividade* e a *retroalimentação total*.

De acordo com a autora acima citada, *reificação* equivale a conceituar, a fazer uma palavra vestir um determinado conceito. A reificação pode ser utilizada tanto na modalidade oral quanto na escrita, no entanto, como a escrita é considerada permanente, permite que haja um pensamento reflexivo mais aprofundado, pois há possibilidade de se voltar várias vezes ao trecho escrito. A *metalinguagem* consiste em fazer uso da própria língua para explicar e descrever a linguagem. Tanto a modalidade oral como a escrita podem ser usadas para fazer essa reflexão.

A *transmissão cultural* é outra semelhança existente entre a modalidade oral e a escrita, pois tanto uma como a outra são utilizadas para veicular informações culturais de uma geração a outra. É claro que o caráter permanente da modalidade escrita permite que as informações tenham maior fidedignidade em comparação aos relatos orais de diversos narradores (Scliar-Cabral, 2003).

As *funções expressiva e estética* estão presentes tanto na modalidade oral quanto na escrita, porém, a função expressiva está mais diretamente ligada à oralidade, já que é possível inserir, durante a fala, sons inarticulados, expressão corporal e facial e modulações de voz. Já a função estética parece estar mais diretamente ligada à escrita, como é o caso das novelas que possuem seu texto registrado, e das partituras e da notação musical, que fazem o registro da melodia ouvida (Scliar-Cabral, 2003).

As *articulações* podem ser consideradas outra semelhança entre a modalidade oral e escrita, pois, tanto na fala quanto na escrita, garantem a produtividade da linguagem. Assim

como na fala há combinação de fonemas para a formação de estruturas maiores, na escrita há combinação de grafemas (uma ou mais letras que representam os fonemas) para a formação de palavras. A *produtividade* está relacionada a essas articulações, já que permitem a construção contínua de informações novas tanto na fala, como na escrita (Scliar-Cabral, 2003).

Finalmente, a *retroalimentação total* é outra propriedade existente na fala e na escrita. Essa propriedade permite que o som emitido enquanto se fala retorne às orelhas do falante, permitindo que possa haver reflexão sobre o que foi dito. Na escrita isso também ocorre, porém o sinal é visível e é necessário que haja a leitura da mensagem escrita para rever a mensagem.

Com relação às diferenças entre o sistema oral e escrito, Fávero e cols. (1999) mostram que a fala e a escrita diferem nos *modos de aquisição*, nas condições de *produção*, *transmissão e recepção*, e nos meios pelos quais os *elementos são organizados*.

Segundo autores, a fala e a escrita diferem no *modo de aquisição*, pois a aquisição da fala ocorre de forma natural, necessitando do contato com outros falantes da mesma língua. Já para a aprendizagem da escrita, é necessário que a criança passe por um processo de letramento para aprender a ler e escrever.

Com relação às condições de *produção*, *transmissão e recepção* da fala e da escrita, há várias diferenças, que podem ser vistas no quadro que segue (Fávero e cols., 1999, p. 69).

FALA	ESCRITA
Interação face a face.	Interação à distância.
Planejamento simultâneo à produção.	Planejamento anterior à produção.
Criação coletiva: administrada passo a passo.	Criação individual.
Impossibilidade de apagamento.	Possibilidade de revisão.
Sem condições de consulta a outros textos.	Livre consulta.
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor.	A reformulação é promovida apenas pelo escritor.
Acesso imediato às reações do interlocutor.	Sem possibilidade de acesso imediato.
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor.	O escritor pode processar o texto, a partir das possíveis reações do leitor.
O texto mostra todo o seu processo de criação.	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Quadro 1 – Comparação entre a fala e a escrita  
Fonte: Fávero e cols. (1999, p. 69)

Além de todas essas diferenças, Scliar-Cabral (2003) apresenta outra que é fundamental no entendimento das discontinuidades do sistema oral e escrito. Ela cita a discriminação das unidades gráficas alfabéticas, que acabam por trazerem dificuldades aos aprendizes, pois na fala a cadeia de sons ocorre num *continuum*, diferentemente da escrita, onde há separação entre as palavras e frases. A autora refere que a dificuldade do aprendiz consiste na reconstrução que ele tem que fazer a partir da forma como percebe a cadeia da fala e depois ter que segmentá-la em palavras, sílabas e fonemas.

Tendo em vista que há semelhanças e diferenças entre o oral e o escrito, não há como privilegiar um ou outro sistema. No entanto, era o que vinha acontecendo no ensino da língua materna, até o século XX, havendo privilégio da língua escrita em detrimento da fala. Essa situação mudou com o desenvolvimento de pesquisas na área sociolinguística,

que levaram à compreensão de que, para explicar o funcionamento da escrita nos primeiros anos escolares, é necessário entender como funciona a língua oral (Tasca, 2002).

A mesma autora refere que na literatura sobre o aprendizado da escrita, hoje disponível, existe um consenso a respeito de três componentes envolvidos nesse aprendizado: um sistema de unidades fonológicas, um sistema de unidades gráficas e um sujeito que estabelece as relações entre esses dois sistemas. Ela ainda ressalta que, deparando-se com o sistema fonológico, o aprendiz de leitura e escrita deve estudar as características dos sons consonantais e vocálicos bem como sua organização em unidades maiores.

## 2.4 O sistema alfabético do português

Apesar de as crianças apresentarem hipóteses em relação à escrita e mostrarem que passam por uma evolução muito semelhante à que a humanidade vivenciou, é necessário e fundamental que elas tomem conhecimento do sistema de sua língua, no caso a do Brasil, e do sistema alfabético do português brasileiro.

Já foi citado anteriormente, neste capítulo, que o sistema alfabético é caracterizado por possuir um pequeno número de caracteres que podem ser combinados de inúmeras formas. Essa vantagem possibilita que haja aprendizagem de um limitado conjunto de símbolos e de regras que os organizem para que o indivíduo aprenda a decifrar o código escrito. A próxima seção apresenta esse conjunto de símbolos e as regras utilizadas na aprendizagem da leitura e da escrita.

### 2.4.1 Sistema consonantal e vocálico do português brasileiro

O português brasileiro é composto por um conjunto de consoantes e vogais, que, ao serem combinadas, formam a estrutura da língua portuguesa. As consoantes são apresentadas no Quadro 2.

Ponto		bilabial	lábio-dental	dental ou alveolar	alvéolo-palatal	palatal	velar
oclusiva	Desv	p		t		k	
	voz	b		d		g	
africada	Desv				tʃ		
	Voz				dʒ		
fricativa	Desv		f	s	ʃ		X
	Voz		v	z	ʒ		
nasal	Voz	m		n		ɲ	
tepe	Voz			r			
lateral	Voz			l		ʎ	

Quadro 2 - Consoantes do português brasileiro

Fonte: Cristófaros-Silva (2001)

Para melhor compreensão do quadro, seguem exemplos de palavras com seus respectivos fonemas.

/p/ = <b>p</b> ato	/dʒ/ = <b>d</b> ia	/x/ = <b>r</b> ato, <b>c</b> achorro, <b>c</b> arga (dialeto carioca)
/b/ = <b>b</b> ola	/f/ = <b>f</b> aca	/m/ = <b>m</b> ato
/t/ = <b>t</b> elha	/v/ = <b>v</b> aca	/n/ = <b>n</b> ada
/d/ = <b>d</b> edo	/s/ = <b>s</b> apo, <b>c</b> ena, <b>p</b> ássaro, <b>ç</b> açador, <b>p</b> iscina, <b>p</b> róximo, <b>e</b> xcelente, <b>n</b> asça	/ɲ/ = <b>g</b> alinha
/k/ = <b>c</b> ola, <b>q</b> ueijo	/z/ = <b>z</b> ebra, <b>c</b> asa, <b>e</b> xemplo	/r/ = <b>c</b> aro, <b>p</b> orta, <b>p</b> rato
/g/ = <b>g</b> ola, <b>g</b> uerra	/ʃ/ = <b>ç</b> á, <b>x</b> icara	/l/ = <b>l</b> obo
/tʃ/ = <b>t</b> ia	/ʒ/ = <b>j</b> á, <b>g</b> irafa	/ʎ/ = <b>m</b> ilho

Quadro 3 – Exemplos de palavras com os fonemas do português



As vogais são apresentadas no Quadro 4.

+orais	-posterior -arredondado (anteriores)	+posterior -arredondado	+posterior +arredondado
+alta	i (ilha)		u (uva)
-alta -baixa	e (ele)		o (ovo)
+baixa	ɛ (pé)	a (água)	ɔ (pó)
-orais (nasalizadas)			
+alta	ĩ		ũ
-alta	e		õ (põe)
+baixa		ã (Ana)	

Quadro 4 - Vogais do português brasileiro

Fonte: Baseado em Quicoli (1990) *apud* Scliar-Cabral (2003).

Os quadros apresentados trazem as consoantes e vogais utilizados na estrutura oral da língua portuguesa. Contudo, para a língua escrita, foram convencionadas 23 letras que dão conta do conjunto de fonemas consonantais e vocálicos. Esse conjunto é denominado de alfabeto. São elas:

A – B – C – D – E – F – G – H – I – J – L – M – N – O – P – Q – R – S – T – U – V – Z

<b>Consoantes</b>			
Símbolo	Nome	Símbolo	Nome
B	bê	N	êne
C	cê	P	pê
D	dê	Q	quê
F	éfe	R	érre
G	gê	S	ésse
H	agá	T	tê
J	jota	V	vê
L	éle	X	xis
M	ême	Z	zê

Quadro 5 - Consoantes do alfabeto do português brasileiro

<b>Vogais</b>	
Símbolo	Nome
A	a
E	é
I	i
O	ó
U	u

Quadro 6 - Vogais do alfabeto do português brasileiro

O sistema alfabético baseia-se na estrutura oral da língua e deve dar conta dela na forma escrita. No entanto, o sistema alfabético é baseado na língua oral, mas não é constituído somente pela representação fonêmica. Por isso diz-se que há semelhanças e diferenças entre o sistema oral e o escrito.

#### 2.4.2 Princípios do sistema alfabético

Scliar-Cabral (2003) organiza os princípios do sistema alfabético em duas partes: os princípios aplicados pelo leitor durante a leitura, as regras de descodificação; e os princípios aplicados à escrita, as regras de codificação.

#### 2.4.2.1 Regras de descodificação

A descodificação é um processo que ocorre entre o leitor e o texto para que haja reconhecimento das palavras e atribuição de sentido. É necessário que o leitor reconheça e identifique as letras que representam os grafemas<sup>1</sup> e seus respectivos valores para que se dê a busca das palavras e seu acesso no sistema da língua.

A autora subdividiu essas regras em três grandes blocos, que serão vistos a seguir.

##### A) Regras de correspondência grafo-fonêmica independentes de contexto

Essa regra de correspondência significa que uma ou duas letras (os grafemas) sempre corresponderão à realização do mesmo fonema, independentemente da posição na palavra. Ex.: “p” sempre será /p/ “pato” e “b” sempre será /b/ “bola”. No quadro que segue, conforme (Scliar-Cabral, 2003), essas regras estão mais bem organizadas.

---

<sup>1</sup> Grafema é o nome dado a unidade fundamental de um sistema de escrita, podendo representar fonemas numa escrita alfabética ou uma sílaba nas escritas silábicas (Wikipédia – Enciclopédia virtual)

REGRAS DE DESCODIFICAÇÃO INDEPENDENTES DE CONTEXTO	
“p” → /p/ “pato”	“ç” → /s/ “moça”
“b” → /b/ “bola”	“sc” → /s/ “desço”
“t” → /t/ “tatu”; antes de “i” e “e” lido como [i], → /tʃ/ “tia”	“ch” → /ʃ/ “chave”
“d” → /d/ “dado”; antes de “i” e “e” lido como [i], → /dʒ/ “dia”	“j” → /ʒ/ “janela”
“f” → /f/ “café”	“nh” → /ɲ/ “tinha”
“v” → /v/ “uva”	“rr” → /R/ “carro”
“ss” → /s/ “massa”	

Quadro 7 - Regras de correspondência grafo-fonêmica das consoantes, independentes de contexto

Fonte: Baseado em Scliar-Cabral (2003)

#### B) Regras de correspondência grafo-fonêmica dependentes de contexto

Essa regra de correspondência significa que os valores fonéticos atribuídos a uma ou duas letras (grafemas) dependem da posição em que se encontram na palavra, ou seja, da(s) letra(s) que a(s) precede(m) e/ou segue(m). Ex.: “s” no início de vocábulo – “sapo”, ou em início de sílaba depois de “n”- “ganso”, “l” – “bolsa” e “r” – representará o fonema /s/. Já se o “s” estiver entre vogais ou semivogais como em “mesa” e “deusa” representará o fonema /z/. O quadro que segue traz as principais regras de correspondência grafo-fonêmicas das consoantes dependentes de contexto.

REGRAS DE DESCODIFICAÇÃO DEPENDENTES DE CONTEXTO	
<p>“s” → /s/ início de palavra “sapo”; depois de “n”, “l” e “r” “ganso”, “bolsa” e “urso”, em final de sílaba ou palavra quando estiver antes de pausa ou consoante surda “Eu quis”, “poste”.</p> <p>“s” → /z/ entre vogais ou semi-vogais “mesa”, “deusa”, no final de sílaba quando estiver antes de consoante sonora “esganar”</p>	<p>“m” → /m/ em início de palavra “mala” e início de sílaba antes de vogais “comer”.</p> <p>“m” antes de “p” e “b” nasalizam as consoantes seguintes “tampa”, “pomba”.</p>
<p>“c”, “sc” e “xc” → /s/ antes de “i”, “í”, “e” e “é” “cinema”, “cinco”, “nasceu”, “céu”, “excelente”.</p> <p>“c” → /k/ antes das demais vogais e de “r” e “l” nos encontros consonantais “cubo”, “cabo”, “cravo”, “clave”.</p>	<p>“n” → /n/ em início de palavra “nela” e início de sílaba antes de vogais “carne”.</p> <p>“n” antes de consoantes, exceto “p” e “b” nasaliza-as “anta”, “tanga”, “cinco”.</p>
<p>“z” → /z/ em início de palavra “zebra”; e antes de vogais “fazer”.</p> <p>“z” → /s/ em final de palavra quando houver pausa “Ela traz”.</p>	<p>“l” → /l/ no início de palavras e de sílabas antes de vogais “lua”, “cola; nos encontros consonantais “bloco”, “simples”.</p> <p>“l” → /w/ ou dependendo do dialeto /ɾ/, no final das sílabas e palavras “bolsa”, “anel”.</p>
<p>“g” → /ʒ/ antes de “i”, “í”, “e” e “é” “girar”, “gelo”.</p> <p>“g” → /g/ antes das demais vogais, “ü” e nos encontros consonantais antes de “r” e “l” “agudo”, “ágüe”, “grade”, “glória”.</p>	<p>“lh” → /ʎ/ ou /l/ antes de “i” e “e” lidos como [i] “velhice”, “molhe”, “velhinho”</p> <p>“lh” → /ʎ/ ou /lj/ antes das demais vogais “mulher”, “velho”</p>
<p>“gu” → /g/ antes de “i” e “e” “seguir”, “português”.</p>	<p>“r” → /R/ em início de palavra “rato”, em início de sílaba depois de “l”, “n” e “s” “guelra”, “honra”, “desrespeito”.</p>

	“r” → /r/ entre vogais “caro”, entre semi-vogais “Laura”, no encontro consonantal “livro”, e no final de sílaba “porta” (dependendo do dialeto)
“qu” → /k/ antes de “i” e “e” “quilo”, “laquê”.	“h” → /Ø/ depois de hífen, em início ou final de palavra “super-homem”, “hoje”, “Ah!”
“q” → /k/ antes de “ü” “equino”, antes de “ú” seguido de “o”, “a” “ó”, “á” “quociente”, “quota”, “aquário”.	

Quadro 8 - Regras de correspondência grafo-fonêmica das consoantes, dependentes de contexto

Fonte: Baseado em Scliar-Cabral (2003)

C) Regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfosintático e semântico

Esse tipo de regra depende, como denomina a regra, da análise de características da própria língua, do contexto em relação à formação da palavra e de seu significado no texto. Como exemplo, a atribuição de acento gráfico em determinadas palavras, a formação das conjugações verbais, valores atribuídos a letras com uso do léxico mental ortográfico, e outras.

#### 2.4.2.2 Regras de codificação

A codificação é o processo inverso ao da descodificação, quando o escritor necessita converter fonemas em grafemas durante a produção escrita. Segundo Scliar-Cabral (2003), a codificação é um processo mais complexo que a descodificação.

Para tanto, a autora também subdividiu as regras de codificação em blocos, que serão vistos a seguir.

### A) Regras independentes de contexto

Assim como na descodificação, essa regra significa que determinados fonemas serão representados pelos seus respectivos grafemas independentemente do contexto em que aparecerem. Ex.: /p/ será escrito sempre como “p” e /b/ será escrito sempre como “b”. O quadro que segue traz as regras de codificação independentes de contexto, relacionadas às consoantes.

REGRAS DE CODIFICAÇÃO INDEPENDENTES DE CONTEXTO	
/p/ → “p” “pato”	/f/ → “f” “faca”
/b/ → “b” “bola”	/v/ → “v” “vaca”
/t/ → “t” “tatu”	/m/ → “m” “mala”
/tʃ/ → “t” “tia”	/n/ → “n” “nada”
/d/ → “d” “dado”	/ɲ/ → “nh” “minha”
/dʒ/ → “d” “dia”	/ʎ/ → “lh” “bolha”

Quadro 9 - Regras de codificação das consoantes, independentes de contexto  
Fonte: Baseado em Scliar-Cabral (2003)

### B) Regras dependentes de contexto fonético

Como na descodificação, essa regra propõe que determinados fonemas sejam representados por determinados grafemas dependendo do contexto em que estiverem. Ex.: /k/ será escrito com “c” antes das vogais /o/, /ɔ/, /a/, /õ/ ou /ã/. Quando estiver antes das vogais /i/, /e/, /ɛ/, /i/ nasalizada e /e/ nasalizada será escrito “qu”.

REGRAS DE CODIFICAÇÃO DEPENDENTES DE CONTEXTO	
<p>/k/ → “c” antes de /l/ e /r/ nos encontros consonantais e antes das vogais /o/, /ɔ/, /a/, /õ/, ou /ã/ “cravo”, “claro”, “casa”, “coisa”</p> <p>/k/ → “qu” antes das demais vogais /i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ē/ “quilo”, “quero”</p>	<p>/ʃ/ → “x” depois dos ditongos “ei”, “ou”, “ai” “deixa”, “trouxa”, “baixa”</p>
<p>/g/ → “g” antes de /l/ e /r/ nos encontros consonantais e antes das vogais /o/, /ɔ/, /a/, /õ/, ou /ã/ “grave”, “glória”</p> <p>/g/ → “gu” antes das demais vogais /i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ē/ “guerra”, “águia”</p>	<p>/ʒ/ → “j” antes das vogais /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /ũ/, /õ/, /ã/ “jura”, “jogo”, “janta”</p>
<p>/ks/ → “x” depois de vogal “látex”, “sexo”</p>	<p>/R/ → “rr” entre vogal oral final de sílaba e vogal oral ou vogal nasalizada ou semivogal no ditongo crescente “carro”, “corrente”</p>
<p>/s/ → “s” em início de palavra antes das vogais /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /ũ/, /õ/, /ã/ “subo”, “soma”</p> <p>/s/ → “c” antes das vogais /i/, /e/, /ɛ/, /ĩ/, /ē/ “coincide”, “foice”</p> <p>/s/ → “ç” antes das vogais /u/, /o/, /a/, /õ/, /ã/ “lingüiça”, “feição”</p>	<p>/r/ → “r” entre vogais e no encontro consonantal “caro”, “prato”.</p> <p>Arquifonema  R  → “r” final de sílaba e de palavra. A produção dependerá do dialeto.</p>
<p>/z/ → “z” em início de vocábulo “zebra”, “zelo”</p>	<p>/l/ → “l” em início de palavra, início de sílaba depois de vogal, semivogal, arquifonemas  S  e  R  “leva”, “baile”.</p>

Quadro 10 - Regras de codificação das consoantes, dependentes de contexto  
Fonte: Baseado em Scliar-Cabral (2003)



### C) Alternativas competitivas

Na presença de alternativas competitivas é necessário fazer uma seleção no léxico mental ortográfico do item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica. Para a autora, essas alternativas competitivas constituem a grande dificuldade ortográfica atual. Um exemplo disso é o uso do /s/ em início de vocábulo, que pode ser “s” antes de qualquer vogal, e “c” antes de vogais /i/, /e/, /ɛ/, /i/ nasalizada e /e/ nasalizada.

### D) Regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético

Essas regras, como na descodificação, consistem na dependência de contextos morfossintáticos e fonéticos. Ex.: manutenção de til nos derivados, acentuação em paroxítonos terminados em /ãw/, uso da crase, e outros.

### E) Derivação morfológica

As regras de derivação morfológica, segundo a autora, evitam a sobrecarga do léxico mental ortográfico até mesmo nos contextos competitivos. Ex.: a escrita dos verbos conforme sua conjugação.

Como visto, o sistema alfabético do Português é organizado em regras para facilitar seu uso no processo de leitura e escrita. Dessa forma, é de fundamental importância que esse sistema seja ensinado ao aprendiz da língua escrita. No capítulo 4 isso será mais bem detalhado.

### **CAPÍTULO 3**

**A escrita de “mãos dadas” com a fala: a relação entre a aquisição da escrita e a consciência fonológica**

Este capítulo trata da relação existente entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, assuntos já descritos, separadamente, em capítulos anteriores. Pelo menos há três décadas, grandes estudos a respeito da relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita foram realizados. A relação existente é comprovada e aceita por todos os estudiosos, porém há divergência quanto à relação causal, conseqüente ou recíproca entre consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita e leitura.

### 3.1 Por que aquisição da escrita e consciência fonológica de mãos dadas?

Aprender a ler e a escrever em uma escrita alfabética vai muito além de conhecer os princípios deste sistema de escrita. Sendo um sistema alfabético, o qual é baseado nos fonemas, acredita-se que ter consciência dos sons que compõem a fala seja fundamental para melhor lidar com a escrita e a leitura. Pode-se, também, pensar pelo caminho inverso: se o sistema alfabético possibilita chegar ao conhecimento da segmentação da fala em fonemas (Morais, 1996), aprender a ler num sistema alfabético implica em desenvolver habilidades de manipulação dos sons da fala.

Para Cardoso-Martins *“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”* (1995, p.11). É necessário que a criança passe pela análise fonológica da língua para compreender como acontece o sistema de escrita.

Desse modo, não há como negar a relação existente entre aquisição da escrita e consciência fonológica, e que, realmente, estão “de mãos dadas”. Porém, o que ainda se discute é se essa relação é de causa, conseqüência ou de reciprocidade. A consciência fonológica é causa no avanço da aquisição da escrita? A consciência fonológica é conseqüência da aprendizagem em um sistema alfabético de escrita? Ou será que a relação causa e conseqüência entre consciência fonológica e aquisição da escrita acontece mutuamente?

### 3.2 Consciência fonológica como pré-requisito para aquisição da escrita

Os autores que concordam com a primeira premissa defendem a idéia de que a consciência fonológica contribui para a aquisição da escrita. Dessa forma, quanto mais a consciência fonológica for desenvolvida, melhor ocorrerá a correspondência fonema-grafema durante a escrita (Fox & Routh, 1975, 1976, 1984; Bradley & Bryant, 1983; Bryant & Bradley, 1987; Lundeberg et alii, 1988; Ball & Blachman, 1991; e, no Brasil, Cardoso-Martins, 1995). Segundo Cardoso-Martins (1995), descobrir o princípio alfabético requer que a criança preste atenção a segmentos sonoros sem significado, os constituintes da fala.

Um trabalho importante desenvolvido nesse sentido foi o de Byrne e Fielding-Barnsley (1991b), descrito em Byrne (1995). A pesquisa tinha o objetivo de verificar se o treinamento fonêmico na pré-escola influenciaria na aprendizagem da leitura nos anos subseqüentes. Para isso, 64 crianças de nível pré-escolar foram submetidas a doze sessões de treinamento (Grupo Experimental) aprendendo a classificar objetos em painéis, jogos e tarefas de acordo com o som inicial e final das palavras. Foram ensinados a elas somente cinco sons consonantais e um som vocálico.

Outro grupo, denominado de Controle, foi formado por crianças das mesmas pré-escolas e submetido ao mesmo material, porém deveriam classificar pela forma ou pela semântica do objeto e não por sons iniciais e finais. Observou-se que cinco meses depois as crianças do Grupo Experimental eram capazes de reconhecer tanto as consoantes treinadas, quanto outras que não haviam sido trabalhadas, revelando superioridade do grupo que participou do treinamento. Além disso, mostraram melhor desempenho no reconhecimento de letras e palavras. Um ano mais tarde, no final da pré-escola, as crianças foram reavaliadas e os resultados mostraram que as crianças que receberam treinamento fonêmico estavam à frente em leitura de palavras e não-palavras. Dois anos mais tarde, quando as crianças chegaram à segunda série foram novamente avaliadas, encontrando os mesmos resultados positivos: superioridade na leitura de palavras e não-palavras.

Para estes autores, o treinamento fonêmico na pré-escola, ou seja, antes do ensino formal da leitura e da escrita, favorece o desempenho em leitura anos mais tarde. Dessa forma, a consciência fonêmica funciona como propulsor para a alfabetização.

Contudo, outros autores defendem que outras habilidades em consciência fonológica, não só de nível fonêmico, atuam como pré-requisitos para a aquisição da escrita. Os resultados de seus estudos mostram que os conhecimentos fonológicos ao nível da rima, aliteração e unidades intra-silábicas repercutem favoravelmente no desenvolvimento da escrita e leitura.

Um dos estudos realizados neste sentido foi o de Bradley e Bryant (1983), que mostrou que habilidade para detectar rima aos 4 e 5 anos de idade correlaciona-se com o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita dois ou três anos mais tarde. Cardoso-Martins (1995) encontrou em seu estudo que a sensibilidade à rima, que já é bem desenvolvida no final dos anos pré-escolares, desempenha papel importante nos estágios iniciais da aquisição da escrita.

Fundamentalmente, para esses autores, o bom desempenho nas habilidades metafonológicas, seja em nível silábico, intra-silábico (rimas e aliterações) e fonêmico, é pré-requisito para a alfabetização.

### 3.3 Aquisição da escrita como pré-requisito para consciência fonológica

Nesta outra posição, os autores defendem que a consciência fonológica só se desenvolve quando a criança inicia a aprendizagem da escrita e leitura (Bruce, 1964; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Mann, 1986; Read et al, 1986; Wimmer e cols, 1991, Goswami & Bryant, 1990). Para esses autores, antes de serem alfabetizadas as crianças não teriam compreensão de como a fala é organizada e somente com o conhecimento da escrita poderiam desenvolver a consciência fonológica.

Goswami & Bryant (1990) apresentam três exemplos de estudos para justificar a idéia de que a aquisição da escrita favorece o desenvolvimento da consciência fonológica. No primeiro exemplo estão estudos realizados com grupos de alfabetizados e não-alfabetizados, nos quais se verificou que, na comparação desses grupos, as pessoas alfabetizadas são capazes de realizar atividades de consciência fonológica mais facilmente, enquanto que as pessoas não alfabetizadas têm dificuldade nestas tarefas.

Como segundo exemplo têm-se estudos realizados com grupos de pessoas que utilizam escrita logográfica e outro grupo que utiliza escrita alfabética. Na comparação, verificou-se que o grupo que utiliza escrita logográfica apresenta dificuldades na manipulação dos sons das palavras, enquanto que o grupo da escrita alfabética tem maior facilidade nesta tarefa.

Finalmente, como terceiro exemplo, os autores apresentam estudos com crianças com maior e menor idade, o qual confirma que quanto mais anos a criança tem de prática em leitura, maior facilidade terá em atividades de manipulação fonêmica.

Conforme Costa (2002), o que ocorre de comum nos estudos que defendem a posição de que a aquisição da escrita seja pré-requisito para a consciência fonológica, é que todos eles parecem estar baseados somente na consciência fonêmica, não considerando outras habilidades metafonológicas. A consciência fonêmica, que é considerada a mais complexa das habilidades, lida com a consciência dos menores segmentos da fala, que é necessária na aprendizagem da escrita. Sendo assim, adquirindo uma escrita alfabética, conseqüentemente habilidades em consciência fonêmica estarão mais bem desenvolvidas.

### 3.4 Relação recíproca entre consciência fonológica e aquisição da escrita

A terceira linha de estudos defende que a relação causal entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita e leitura é recíproca, isto é, algumas formas de consciência fonológica propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita e outras podem ser

causadas por ela. Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética. Dentre esses estudos, encontram-se os de Content (1984); Morais, Bertelson, Cary & Alegria (1986); Morais, Alegria & Content (1987). No Brasil, alguns dos trabalhos que defendem essa posição são Carraher (1986), Menezes (1999), Costa (2002) e Freitas (2004).

O estudo de Morais, Bertelson, Cary & Alegria (1986) com grupos de alfabetizados e não-alfabetizados confirma essa reciprocidade. A hipótese dos autores era de que em tarefas de habilidades fonológicas adultos não-alfabetizados teriam níveis muito baixos em relação a adultos alfabetizados. A pesquisa foi constituída de seis tarefas: segmentação da fala (vogal silábica inicial e consoante inicial), segmentação de melodias, segmentação progressiva da fala, detecção de sons alvo na fala, detecção de rima, e memorização de figuras de palavras que rimam ou não rimam.

Conforme os resultados encontrados, os adultos não-alfabetizados obtiveram resultados muito bons nas tarefas de rima e na segmentação da vogal inicial, confirmando resultados de crianças em fase pré-escolar. Nessa pesquisa, dentre os sujeitos alfabetizados, havia alguns denominados de “leitores pobres”, que, ao serem comparados com os não-alfabetizados, mostravam pouca diferença de desempenho.

A grande diferença encontrada pelos autores estava nas tarefas de segmentação fonêmica, nas quais os adultos não-alfabetizados mostravam menor desempenho. Esse fato corrobora achados com crianças alfabetizadas, que, quanto maior o desempenho em leitura e escrita, melhor sua capacidade de análise fonêmica.

Por fim, a pesquisa de Morais, Bertelson, Cary & Alegria (1986) confirma que a relação entre aquisição da escrita e consciência fonológica é recíproca, pois mesmo não-alfabetizados, os adultos da pesquisa mostraram ter capacidades metafonológicas, não específicas do nível fonêmico, mas com certeza importantes na alfabetização. Já os adultos

alfabetizados tinham maiores capacidades metafonológicas no nível do fonema por dominarem o uso da escrita e da leitura.

Dessa forma, essa relação de reciprocidade parece ocorrer como um mecanismo de retroalimentação: o indivíduo (ou a criança) já possui algumas habilidades em consciência fonológica que possibilitam iniciar o processo de aquisição da escrita, e a aquisição da escrita, neste caso alfabética, aprimora as habilidades de consciência fonológica já existentes, desenvolvendo outras. Não é um caminho de mão única, mas de ida e volta.

Assim, segundo Bryant, Bradley e Crossland (1990) e Adams (1990), alguns níveis de consciência fonológica precedem a aprendizagem da leitura e escrita e outros podem acompanhar e/ou ser resultado dessa aprendizagem.

Apesar de haver posicionamentos diferenciados quanto à relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita, este último já apresenta grande consenso entre os estudiosos. A idéia de reciprocidade é, resumidamente, que a consciência fonológica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, enquanto que a aprendizagem de um sistema alfabético contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica (Content, 1984; Tunmer e Bowey, 1984; Perfetti, Beck, Ball e Hughes, 1987).

### 3.5 Principais pesquisas realizadas no Brasil

Como já citado no item 3.3, alguns estudos a respeito da relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita que defendem a posição da reciprocidade foram realizados no Brasil. Esta seção traz as principais pesquisas realizadas que são base para atuais trabalhos na área, inclusive para esta tese.

Uma das primeiras pesquisas foi a de Menezes (1999), que teve como objetivo verificar a existência de uma possível relação entre o nível de consciência fonológica de crianças com desvios fonológicos em fase de letramento e a incidência ou não dos desvios



fonológicos na escrita. A pesquisadora coletou dados de fala e escrita de 20 crianças com desvios fonológicos em processo de letramento. As crianças responderam a três testes: a) teste de Consciência Fonológica (Cardoso-Martins, 1991), b) teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala, elaborado para aquela pesquisa, e c) teste de Consciência do Próprio Desvio de Escrita, também elaborado pela pesquisadora. Os testes possibilitaram a observação dos níveis em consciência fonológica obtidos pelos informantes e a comparação com o desempenho na escrita. Ao final da pesquisa, verificou-se a existência de uma relação entre o nível de consciência fonológica dos sujeitos e a incidência ou não dos desvios fonológicos na escrita. A pesquisadora constatou que a consciência fonológica parece agir como um facilitador na aquisição da escrita e esta propulsiona o desenvolvimento da consciência fonológica.

A pesquisa de Costa (2002) comparou o nível de consciência fonológica de crianças pré-escolares com o nível de escrita dessas mesmas crianças um ano mais tarde, quando estavam na 1ª série. Costa concluiu que as crianças com altos níveis de consciência fonológica na pré-escola apresentaram melhor desempenho na escrita um ano depois. Já as crianças com desempenho inferior à média do grupo em consciência fonológica na pré-escola, apesar de se alfabetizarem, mostraram alta incidência de trocas fonológicas na escrita um ano depois. Essas trocas fonológicas evidenciam que as crianças possuíam, ainda, dificuldades de consciência fonológica em nível fonêmico, tendo problemas na representação dos fonemas na escrita.

Esses resultados exemplificam a estreita relação entre habilidades de consciência fonológica e o desempenho da escrita das crianças. Tais habilidades em consciência fonológica, apesar de ocorrerem ainda na pré-escola, foram decisivas no decorrer do processo de alfabetização.

Freitas (2004) acompanhou, longitudinalmente, durante dois anos, um grupo de crianças do Jardim B (um ano antes da alfabetização) até o final da 1ª série. Além disso, acompanhou dois grupos transversais, um grupo de Jardim A (dois anos antes da

alfabetização) e um grupo de crianças da 2ª série. A autora investigou o desempenho em consciência fonológica antes, durante e após o ensino sistemático da escrita.

Foi verificado que as crianças que estavam no Jardim A e B, que não haviam recebido ensino sistemático da escrita, já apresentavam habilidades metafonológicas referentes, sobretudo, ao nível de sílaba. Essas habilidades foram se aprimorando durante o processo de aquisição da escrita, acompanhando a hipótese de escrita em que a criança se encontrava: quanto mais avançada era a hipótese de escrita da criança, mais alto era o nível de consciência fonológica.

O grupo de crianças da 2ª série apresentou níveis bastante altos em consciência fonológica, não demonstrando dificuldades em nível fonêmico. Nessa fase, a maioria das crianças obteve desempenho em consciência fonológica maior que 85%, mostrando que o ensino sistemático da escrita possibilita o aprimoramento da consciência fonêmica.

Dessa forma, esta pesquisa confirma achados de outros autores a respeito da reciprocidade entre consciência fonológica e aquisição da escrita, isto é, habilidades metafonológicas que a criança já possui antes da alfabetização auxiliam na aquisição da escrita, e essa auxilia no desenvolvimento de habilidades mais complexas, como a da consciência fonêmica.

## **CAPÍTULO 4**

### **Alfabetização: olhando para o ensino da língua escrita**

Este capítulo completa as bases teóricas deste trabalho e serve como embasamento da justificativa desta tese. Após tratar-se de consciência fonológica, aquisição da escrita, sistema alfabético e a relação entre consciência fonológica e escrita, é o momento de tratar da problemática na qual esta tese se insere: a alfabetização. Como já mencionado na introdução, é preocupante a situação do ensino da leitura e da escrita tanto no Brasil como em outros países. Este capítulo apresenta um apanhado dos métodos de alfabetização ao longo do tempo, a situação da alfabetização no Brasil, o que a literatura propõe como fundamental no ensino da leitura e da escrita e o que esta tese propõe.

#### 4.1 Os métodos de alfabetização ao longo do tempo

Como já citado anteriormente, a aquisição da escrita não ocorre da mesma forma que a aquisição da linguagem. Para a aquisição da escrita é necessário que haja um ensino formal, e não simplesmente um ambiente estimulador (Santos e Navas, 2002). Dessa forma, o processo de alfabetização é decisivo para essa aprendizagem.

Mortatti (2006) apresenta a trajetória histórica dos métodos de alfabetização, no Brasil, em quatro momentos

*1º Metodização do ensino da leitura* – esse período teve início no Brasil Império, quando as escolas existiam em prédios improvisados e os alunos freqüentavam turmas formadas por várias séries. Somente na segunda metade do século XIX foram utilizados materiais impressos para fins de ensino da leitura, e mesmo estes, eram editados na Europa. Nesta época, os métodos utilizados para o ensino da leitura eram os sintéticos (da parte para o todo): soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Seguindo uma ordem crescente, iniciava-se o ensino pelo nome das letras, sons, ou pelas famílias silábicas e, posteriormente, se agrupavam as letras formando sílabas, palavras e frases. A escrita restringia-se à caligrafia e ortografia por meio de cópia, ditado e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras. No final do século XIX surgem as primeiras

cartilhas brasileiras produzidas por professores fluminenses e paulistas. Baseadas nos métodos sintéticos, essas cartilhas circularam por todo o país e foram usadas por muitas décadas. Nesse mesmo período (1876), em Portugal, foi publicada a “Cartilha Maternal” ou “Arte da Leitura” escrita pelo poeta João de Deus, que passou a ser divulgada principalmente em São Paulo e Espírito Santo. A cartilha trazia o chamado “Método João de Deus”, ou “Método da palavração”, que consistia no ensino da palavra e depois análise dos valores fonéticos de suas letras. A partir de então, surge a disputa entre os defensores do método da palavração e dos que continuavam utilizando os métodos sintéticos. Esse período, caracterizado por envolver o ensino da leitura numa questão de método, ou de como ensinar metodologicamente, se estende até a década de 1890.

2º *A institucionalização do método analítico* – A partir de 1890, com a implementação da reforma da instrução pública em São Paulo, houve a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. Para que servissem de modelo para outros estados, tanto a Escola Normal como a Escola Modelo passaram a adotar o método analítico no ensino da leitura. Esse método, caracterizado por forte influência norte-americana, iniciava o ensino da leitura pelo “todo”: palavra, sentença ou história, para depois passar para as partes: sílabas, letras e sons. As cartilhas produzidas nesse período (início do século XX) baseavam-se no método analítico (processos de palavração e sentencição). A maioria dos professores reclamava da lentidão dos resultados desse método, mas mesmo assim, seu uso era obrigatório. Essa obrigatoriedade perdurou até a “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920), chamada de “autonomia didática”. Nesse período surge, então, outra disputa: os partidários do método analítico e os que continuavam a defender os métodos sintéticos. Também neste período passa-se a utilizar o termo “alfabetização” para o ensino da leitura e da escrita, quando até então se usava esse termo somente para o ensino da leitura, considerando o ensino da escrita sob forma de caligrafia. Este segundo momento estende-se até meados de 1920.

3º *A alfabetização sob medida* – Em decorrência da “autonomia didática” e da resistência dos professores quanto ao uso do método analítico, buscaram-se novas propostas para a solução dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Na tentativa de conciliar os dois tipos de métodos, passou-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos

(analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. Gradativamente, foi-se acentuando a relativização da importância do método enquanto difundiam-se as famosas bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC* para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. O livro trazia oito provas que mediam a maturidade dos alfabetizandos a fim de classificá-los em classes homogêneas e melhorar a eficácia da alfabetização. As cartilhas passaram a basear-se em métodos mistos ou ecléticos, acompanhadas de um manual para o professor, disseminando-se a prática do “período preparatório”, que enfatizava habilidades visuais, auditivas e motoras. Nesse período a alfabetização envolvia uma questão de “medida”, em que o método de ensino era subordinado ao nível de maturidade da criança, isto é, a didática encontrava-se subordinada a questões psicológicas. Esse terceiro momento estendeu-se até o final da década de 70.

*4º Construtivismo e desmetodização* – Esse período começa no início da década de 80, quando o que vinha sendo feito passou a ser questionado, já que o fracasso da alfabetização continuava existindo. Na busca de soluções introduziu-se, no Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, com conceitos advindos das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Desse modo, desviou-se o foco de atenção dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. O construtivismo chega como uma “revolução conceitual” que demanda o abandono das práticas tradicionais, a desmetodização do processo de alfabetização e o questionamento quanto ao uso das cartilhas. A partir de então, autoridades e pesquisadores acadêmicos iniciam um trabalho de convencimento dos alfabetizadores quanto à apropriação desse novo conceito. É deflagrada outra disputa: de um lado os novos construtivistas; de outro, os que defendem os tradicionais métodos de alfabetização. Nesse período é comum encontrar professores se intitulando construtivistas mas utilizando as antigas cartilhas, em sua sala de aula, “somente para consulta”. Atualmente, o construtivismo em alfabetização é aceito nacionalmente, sendo encontrado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*.

Segundo Mortatti (op cit.), atualmente, a alfabetização do Brasil vive ainda o quarto momento, no qual há um silenciamento quanto às questões didáticas de ensino e um ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. Ao mesmo tempo, com as dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura e da escrita por muitos alunos, principalmente de escola pública, e por seus professores na emergência de encontrar uma solução, discute-se a volta aos antigos métodos, principalmente os de caráter sintético. Por outro lado, discutem-se questões sobre o letramento, já que um grande problema encontrado, também, em outros países, é o número elevado de analfabetos funcionais<sup>2</sup>.

Esta foi uma breve retomada a respeito dos métodos de alfabetização ao longo da história do Brasil, desde o período do Império até os dias de hoje. Percebe-se, que em toda essa trajetória de mudanças, houve tentativas, de um momento a outro, de melhorar a eficácia da aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita. Mesmo havendo todas essas tentativas, mudanças de pensamento e reformas teóricas, ainda persistem muitos problemas na alfabetização do Brasil.

#### 4.2 Panorama da alfabetização no Brasil

O conceito de *alfabetizado* vem sendo modificado ao longo das décadas. Até o Censo de 1940, alfabetizado era o indivíduo que sabia escrever o próprio nome. Depois disso, o conceito foi ampliado, referindo que alfabetizado era o indivíduo que sabia ler e escrever um bilhete simples. Nota-se, com essa definição, que o conceito de alfabetização já toma uma direção rumo ao conceito de letramento. Atualmente, é considerado alfabetizado o indivíduo que sabe ler e escrever e é capaz de fazer o uso da leitura e da escrita em seu dia-a-dia (Soares, 2004). Portanto, para alfabetizar-se não basta ler e escrever competentemente, mas fazer o uso da leitura e da escrita de forma competente. Como já conceituado anteriormente, o indivíduo que não é capaz de utilizar a escrita e leitura no seu cotidiano é considerado analfabeto funcional.

---

<sup>2</sup> “É considerado analfabeto funcional o indivíduo que não possui competência para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho” (Scliar-Cabral, 2003). Segundo o DIEB (2008), no Brasil, o analfabetismo funcional é atribuído às pessoas com mais de 20 anos que não completaram quatro anos de estudo formal.

O problema do analfabetismo funcional é mundial, mesmo em países desenvolvidos. O Departamento de Educação do Reino Unido, em seu relatório de 2006, informou que 42% das crianças deixam a escola aos 16 anos sem alcançar o nível básico do inglês funcional (Guardian Unlimited, 2007). No Brasil, a situação do analfabetismo funcional também é grave. Segundo pesquisa do INAF (Índice de Analfabetismo Funcional), 74% da população não compreende um texto simples (INAF, 2005). Em 2007, pesquisa do INAF revelou que somente 26% dos brasileiros entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita.

Para Soares (2004), o fato a ser observado é que, nos países desenvolvidos, o problema não está no não saber ler ou escrever (alfabetização em si), mas na falta de domínio das competências do uso da leitura e da escrita (letramento). No Brasil, no entanto, há grandes problemas, também, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, e não só no seu uso cotidiano. Segundo dados da UNESCO, um terço das crianças repetem a 1ª série do Ensino Fundamental. É possível constatar-se esses problemas em outras avaliações, como as nacionais (SAEB<sup>3</sup>, ENEM<sup>4</sup>) e internacionais (PISA<sup>5</sup>), que mostram altos índices de precário desempenho em provas de leitura, revelando grande número de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Segundo Mortatti (2006), com todas as mudanças ao longo da história da alfabetização e em torno dos métodos, e, atualmente, com um silenciamento quanto às questões didáticas e a idéia de que a aprendizagem independe do ensino, ocorreu, conforme Soares (2004), a chamada “perda da especificidade da alfabetização”. Essa perda da especificidade da alfabetização, a qual a autora também chama de “desinvenção da alfabetização”, é caracterizada pela subestimação da natureza do objeto de conhecimento lingüístico, neste caso, o sistema alfabético com suas relações convencionais entre fonemas e grafemas. A criança aprenderia a ler e a escrever apenas no contato intenso com material

---

<sup>3</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>4</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>5</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.



escrito ou no convívio com práticas sociais de escrita, sem que fosse necessário um ensino explícito de como funciona o sistema alfabético da língua. Segundo a autora, “*a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi obscurecida pelo letramento e este acabou prevalecendo sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade*” (2004 p.11). Dessa forma, no esforço da busca de uma teoria sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e no abandono dos antigos métodos porque eram considerados tradicionais, parece que se passou a ter uma teoria, mas nenhum método de ensino.

Apesar de se saber que muitos outros problemas de nível social, cultural e econômico atingem as crianças das escolas públicas brasileiras, que os professores recebem baixos salários e que não há o investimento necessário em educação, a escola continua sendo a personagem principal na história da alfabetização. Segundo Ioschpe (2004), as causas do mau desempenho dos alunos são de origem educacional e não de outra ordem. Conforme sua pesquisa, o desempenho dos alunos brasileiros **não**<sup>6</sup> melhorará se houver: maior remuneração do professor; aumento de investimento por aluno; diminuição de alunos em sala de aula; pequenos cursos de aperfeiçoamento e professores com Mestrado e Doutorado. Para o pesquisador, o que realmente **faz**<sup>7</sup> a diferença no desempenho dos alunos é: tempo de ensino efetivo em sala de aula; estudo dos alunos em casa; constante avaliação do aluno para aprimorar o ensino; uso do livro didático; conhecimento pelo professor da matéria que ensina e atitudes positivas do professor quanto ao seu trabalho.

Vê-se que, no caso da alfabetização, muito depende do desempenho do professor, principalmente no que tange ao uso efetivo do seu tempo de ensino em sala de aula, à constante avaliação dos alunos e ao conhecimento que tem do conteúdo que ensina. Será que os alfabetizadores têm conhecimento do objeto que ensinam? Alfabetizar é proporcionar ao aluno o domínio da língua escrita e o seu uso no dia-a-dia. Os alfabetizadores conhecem a língua escrita? Eles são capazes de levar os alunos ao seu conhecimento?

---

<sup>6</sup> Grifo meu.

<sup>7</sup> Grifo meu.

#### 4.3 Afinal, o que é necessário para aprender a ler e escrever?

Muitos autores vêm discutindo, afora qualquer linha pedagógica ou método de alfabetização, o que é necessário ser ensinado ou desenvolvido pela escola para que haja aprendizagem da leitura e da escrita.

Primeiramente, é necessário compreender que a aprendizagem do sistema alfabético, pela criança, é fundamental, já que a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação de um sistema de escrita. Essa idéia é consenso entre muitos estudiosos (Morais, 2004; Scliar-Cabral, 2007; Soares, 2004). Essa aprendizagem requer que, além do conhecimento do princípio alfabético, o aluno também conheça as diferenças que há entre o sistema oral e o escrito.

Outro aspecto relevante, já tratado em capítulos anteriores, é a importância da consciência fonológica para a alfabetização. Como foi dito, há uma forte relação entre as habilidades fonológicas e a aquisição da escrita, e essa relação acontece de forma recíproca: a consciência fonológica auxilia na aquisição da escrita e esta auxilia na consciência fonológica (Content, 1984; Moraes, Bertelson, Cary & Alegria, 1986; Moraes, Alegria & Content, 1987; Carraher, 1987; Menezes, 1999; Costa, 2002 e Freitas, 2004). Sabendo dessa relação, é importante que sejam trabalhadas as habilidades em consciência fonológica antes e durante o processo de alfabetização. Porém, é necessário salientar, corroborando Moraes (2004), que desenvolver habilidades em consciência fonológica é condição necessária, mas não suficiente, para o sucesso da alfabetização. Somente treinar os alunos a segmentar palavras em sons, produzir rimas e outras atividades não é suficiente para compreender o sistema de escrita. Além de desenvolver habilidades metafonológicas é necessário aliá-las a um sistema de escrita, neste caso, o sistema alfabético do Português, que para o autor, é denominado de sistema de notação alfabética (SNA).

Em seu estudo (Morais, *op.cit*) foram examinados 62 alunos de 1ª série de duas turmas de uma escola pública de Recife. Foram coletados dados de escrita para saber em que nível da psicogênese elas se encontravam, e aplicadas oito tarefas que mediam habilidades fonológicas: segmentação oral de palavras em sílabas, contagem do número de sílabas de palavras, segmentação oral de palavras em fonemas, contagem do número de fonemas de palavras, identificação de palavras com mesma sílaba inicial, produção de palavras com sílabas iniciais iguais, identificação de palavras com mesmo fonema inicial e produção de palavras com fonemas iniciais iguais.

Os resultados obtidos mostraram que as tarefas de segmentação silábica e contagem de sílabas de palavras mostraram-se fáceis de serem realizadas até mesmo por crianças pré-silábicas e que tarefas envolvendo segmentação de fonemas mostraram-se difíceis até mesmo para crianças alfabéticas. Apesar disso, os resultados confirmam que sujeitos com hipóteses mais elaboradas em relação ao sistema alfabético apresentam resultados melhores nas tarefas de reflexão fonológica.

Assim, o autor sugere que, desde a educação infantil, haja situações de ensino que promovam a reflexão metafonológica sobre a língua, não se limitando à pura segmentação das palavras em fonemas, já que alunos que apresentam dificuldades nesse tipo de tarefa podem dominar o sistema de notação alfabética. Dessa forma, o autor considera importante desenvolver habilidades metafonológicas em sala de aula, mas condena a volta dos antigos métodos fônicos.

Outro aspecto importante a ser observado no ensino da língua escrita é que esta seja desenvolvida em um contexto de letramento, o qual possibilite que a criança participe de eventos que envolvam leitura e escrita (Soares, 2004). Aprender a lidar com a língua escrita não é suficiente para chegar ao letramento. A criança necessita ser alfabetizada e saber fazer o uso da leitura e da escrita em diversas situações a que for exposta.

Para que isso aconteça é necessário compreender que alfabetização e letramento apresentam diferentes dimensões, isto é, cada uma delas demanda um tipo diferenciado de

ações do professor e da escola. A alfabetização em si requer que haja o ensino do sistema de escrita e atividades de reflexão fonológica; já o letramento requer que a criança seja mergulhada em contextos de escrita e leitura diversos, de forma espontânea e não tão explícita quanto na primeira. Sendo assim, é necessário abandonar a idéia de que haja um método ideal para alfabetização. O que tem que haver, na verdade, segundo Soares, são *“múltiplas metodologias, algumas caracterizadas pelo ensino direto, explícito e sistemático, particularmente a alfabetização, outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças”* (2004, p.16)

Para que a proposta dos autores aconteça na alfabetização é necessário que ocorram mudanças importantes em vários segmentos da educação. Segundo Seliar-Cabral (2007) isso não acontece rapidamente, precisa-se de pelo menos 10 anos para a situação ser modificada. Para a pesquisadora, as mudanças vão desde a reforma dos currículos dos cursos de formação de professores Magistério e Pedagogia até as instâncias governamentais que organizam os currículos do ensino fundamental.

#### 4.4 A proposta desta tese

Em consonância com as idéias apresentadas no item anterior, esta tese não busca apresentar um método de alfabetização, nem mesmo uma “nova receita” para melhor alfabetizar. Este trabalho, por meio de uma densa e exaustiva pesquisa em classes de alfabetização de uma rede pública de ensino, tentará mostrar que é possível alicerçar o ensino da leitura e da escrita sobre três principais aspectos:

- 1º) Aprendizagem do princípio do sistema alfabético;
- 2º) Desenvolvimento de habilidades em consciência fonológica;
- 3º) Alfabetização num contexto de letramento.

Para alicerçar-se nestes aspectos o professor deve imbuir-se de conhecimentos a respeito do “conteúdo da alfabetização”, isto é, de conhecimentos a respeito da língua

falada e escrita, das suas relações e por quais etapas passa o indivíduo quando aprende a ler e a escrever. Portanto, os dados apresentados nesta tese são resultado não só da observação das atividades de sala de aula e desempenho dos alunos, mas do preparo desses professores frente a essa proposta de ensino.

Por isso, além de propor uma forma de alfabetizar baseada nos três aspectos acima citados, esta tese sugere que haja mudança na formação do professor alfabetizador, levando em conta maior valorização do conteúdo e não tanto do método a ser desenvolvido na alfabetização.

Nos próximos capítulos será mais bem explicitado como a pesquisa foi realizada, quais foram os resultados encontrados e como se confrontam com a literatura.

## **CAPÍTULO 5**

### **Metodologia: comprendendo como se delineou a pesquisa**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia utilizada durante a pesquisa descrevendo os sujeitos, instrumentos e procedimentos adotados para a obtenção dos resultados.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo constitui pesquisa de campo do tipo longitudinal, que investiga o desenvolvimento da consciência fonológica e a evolução da escrita, bem como a relação existente entre eles, em turmas alfabetizadas com a explicitação do princípio alfabético e atividades em consciência fonológica e em turmas alfabetizadas sem esta abordagem.

### 5.2 Corpus

Como corpus desta pesquisa foram utilizados os resultados das testagens de consciência fonológica (CONFIAS, Moojen e cols, 2003) e avaliação da escrita, aplicados pela pesquisadora em 22 crianças do Grupo Experimental e 19 crianças do Grupo Controle, pertencentes a turmas de 1ª série do Ensino Fundamental da rede municipal de Guaíba-RS, alfabetizadas por meio dessas diferentes abordagens. Também foram utilizados como corpus dados de observação da atuação das professoras em suas salas de aula durante os meses da pesquisa.

### 5.3 Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa foram 50 crianças pertencentes a turmas de 1ª série do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Guaíba-RS. As crianças foram divididas em dois grupos, vistos a seguir.

Grupo Experimental: 25 crianças pertencentes a 5 diferentes turmas (5 alunos por turma), nas quais as professoras utilizaram, em sua metodologia de alfabetização, a explicitação do princípio alfabético (nome das letras e fonemas representados por elas) e atividades de consciência fonológica. Essas professoras participaram de grupos de estudo e receberam treinamento sistemático para a realização deste trabalho. O Quadro 11 representa o número de sujeitos do Grupo Experimental distribuídos em suas turmas.

Grupo Experimental	Turma 1 Profª Julia	Turma 2 Profª Tati	Turma 3 Profª Clenir	Turma 4 Profª Silene	Turma 5 Profª Rute	
Sujeitos	Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1	
	Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2	
	Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3	
	Sujeito 4	Sujeito 4	Sujeito 4	Sujeito 4	Sujeito 4	
	Sujeito 5	Sujeito 5	Sujeito 5	Sujeito 5	Sujeito 5	
Total	5	5	5	5	5	25

Quadro 11 - Número de sujeitos distribuídos em cada turma do Grupo Experimental no início da pesquisa. Os nomes das professoras são fictícios para a preservação de sua identidade.

Grupo Controle: 25 crianças pertencentes a 5 diferentes turmas (5 alunos por turma), nas quais as professoras não utilizam a explicitação do princípio alfabético e tampouco atividades de consciência fonológica em sua metodologia de alfabetização. A seleção dessas turmas deu-se pela escolha de suas respectivas professoras, segundo os seguintes critérios:

- Informação dada pelas supervisoras da Secretaria de Educação do município de que essas professoras não utilizavam tal abordagem metodológica;

- Essas professoras não participaram do grupo de estudos nos anos anteriores, que tratava do assunto consciência fonológica e princípio alfabético;



- Essas professoras não receberam treinamento oferecido para pesquisadora e eram de escolas diferentes das do Grupo Experimental, para que não houvesse troca de idéias entre elas.

Para a seleção das crianças que participariam da pesquisa, em cada uma das turmas das professoras convidadas foram utilizados os seguintes critérios:

- a) estar freqüentando a 1ª série pela primeira vez;
- b) não apresentar desvios fonológicos evolutivos;
- c) não ser portadora de necessidades especiais (cegueira, surdez, paralisia cerebral, deficiência mental e síndromes);
- d) estar no nível pré-silábico, de acordo com a psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985), não sendo relevante a idade da criança. Estar no nível pré-silábico indica que a criança não tem hipótese de que haja relação entre fala e escrita, isto é, para ela não há correspondência sonora da fala com a escrita. O Quadro 12 apresenta o número de sujeitos do Grupo Controle distribuídos em suas turmas.

Grupo Controle	Turma 1 Profª Rose	Turma 2 Profª Sônia	Turma 3 Profª Vilma	Turma 4 Profª Nívea	Turma 5 Profª Circe	
Sujeitos	Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1	
	Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2	
	Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3	
	Sujeito 4	Sujeito 4	Sujeito 4	Sujeito 4	Sujeito 4	
	Sujeito 5	Sujeito 5	Sujeito 5	Sujeito 5	Sujeito 5	
Total	5	5	5	5	5	25

Quadro 12 - Número de sujeitos distribuídos em cada turma do Grupo Controle no início da pesquisa. Os nomes das professoras são fictícios para a preservação de sua identidade

Ao longo do ano da pesquisa, alguns alunos de ambos os grupos foram excluídos da pesquisa por motivo de transferência, faltas excessivas ou evasão escolar. A Tabela 1 apresenta o número de sujeitos que participaram e daqueles que foram excluídos da pesquisa no Grupo Experimental e no Grupo Controle.

Tabela 1 – Número de alunos que participaram e que foram excluídos da pesquisa

	Grupo Experimental	Grupo Controle	Total
Alunos participantes	22	19	41
Alunos excluídos	3	6	9

O número de sujeitos ao final da pesquisa e utilizados para a amostra foi de 22 alunos do Grupo Experimental e 19 alunos do Grupo Controle, totalizando 41 sujeitos. A Tabela 2 apresenta a distribuição da amostra, acrescentando a percentagem de sujeitos.

Tabela 2 - Distribuição da amostra da pesquisa

Grupos	Nº de sujeitos	%
<b>Experimental (GE)</b>	22	<b>53,70</b>
<b>Controle (GC)</b>	19	<b>46,30</b>
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,00</b>

## 5.4 Instrumentos

### 5.4.1 Instrumento para coleta da amostra de escrita

Na primeira coleta de amostra de escrita, ocorrida no mês de março para selecionar as crianças com hipótese pré-silábica, utilizou-se o ditado das “quatro palavras e uma frase” de acordo com a história “As aventuras de Joãozinho” (BARCELLOS, 2001), contada pela pesquisadora. As demais coletas de amostra de escrita se deram sob forma de contação de histórias pertencentes ao Livro/CD “A Mulher Gigante” (FINKLER e ZAMBELLI, 2000), as quais as crianças ouviam, comentavam e, depois, escreviam palavras e sentenças ditadas pela entrevistadora. As palavras selecionadas eram de interesse das crianças, não estando presentes no seu dia-a-dia escolar, evitando o fator conhecimento visual da grafia das palavras. O Quadro 13 apresenta as palavras e as sentenças utilizadas na coleta da amostra de escrita nos meses de março, julho e novembro<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que a escolha das sentenças das coletas de julho e novembro foram escolhidas aleatoriamente de acordo com a história, havendo somente um aumento de complexidade de um mês para outro.

<b>Momento da Aplicação</b>	<b>Palavras e sentenças</b>	<b>História utilizada para estímulo</b>
<b>1ª Aplicação</b> <b>MARÇO</b>	1. barco 2. mochila 3. camiseta 4. céu Frase: O barco virou chapéu.	“As aventuras de Joãozinho” (Gládis Maria Ferrão Barcellos)
<b>2ª Aplicação</b> <b>JULHO</b>	1. A mulher gigante. 2. Batuca na cozinha. 3. Arranca o telhado. 4. Vai parar na Conchinchina.	“A Mulher Gigante” (Gustavo Finkler e Jackson Zambelli)
<b>3ª Aplicação</b> <b>NOVEMBRO</b>	1. O dragão foi preso pela donzela. 2. O coitado está acorrentado. 3. Ele não solta fogo pela boca. 4. O dragão bobalhão está apaixonado. 5. Alguém pode ajudar o dragão?	“O Sequestro do Dragão Bobalhão” (Gustavo Finkler e Jackson Zambelli)

Quadro 13 - Palavras e sentenças utilizadas na coleta da amostra de escrita

Ao longo das três aplicações realizadas, foi necessário aumentar o nível de complexidade das palavras e sentenças para melhor observar as dificuldades encontradas pelas crianças e os mecanismos utilizados por elas para a resolução dos problemas. Outro motivo para o aumento da complexidade é acompanhar, de certa forma, a provável evolução dos alunos na aquisição da escrita no decorrer das três aplicações.

#### 5.4.2 Instrumento para testagem da consciência fonológica (CONFIAS)

Para a análise do desempenho de consciência fonológica dos informantes de ambos os grupos foi utilizado o CONFIAS (Moojen et al., 2003). Este instrumento é organizado de forma seqüencial, apresentando uma gradação de dificuldade ao longo de sua aplicação.

O CONFIAS é dividido em duas partes: a primeira, relativa à consciência da sílaba, e a segunda, à consciência do fonema. Abaixo, segue a ordem das tarefas do teste.

1º MOMENTO Nível da sílaba	2º MOMENTO Nível do fonema
<p>SÍNTESE E SEGMENTAÇÃO</p> <p>S1 – Síntese silábica</p> <p>S2 – Segmentação silábica</p> <p>IDENTIFICAÇÃO</p> <p>S3 – Palavra que compartilha da mesma sílaba inicial</p> <p>S4 – Palavra que rima com a palavra modelo</p> <p>S5 – Palavra que compartilha da mesma sílaba no meio da palavra</p> <p>PRODUÇÃO</p> <p>S6 – Palavra que inicia com a mesma sílaba</p> <p>S7 – Rima</p> <p>EXCLUSÃO</p> <p>S8 – Silábica inicial</p> <p>S9 – Silábica final</p> <p>TRANSPOSIÇÃO</p> <p>S10 – Transposição silábica</p>	<p>PRODUÇÃO</p> <p>F1 – Palavra que inicia com o som dado</p> <p>IDENTIFICAÇÃO</p> <p>F2 – Palavra que compartilha do mesmo fonema final</p> <p>F3 – Palavra que compartilha do mesmo fonema inicial</p> <p>EXCLUSÃO</p> <p>F4 – Fonema dado</p> <p>SÍNTESE E SEGMENTAÇÃO</p> <p>F5 – Síntese fonêmica</p> <p>F6 – Segmentação fonêmica</p> <p>TRANSPOSIÇÃO</p> <p>F7 – Transposição fonêmica</p>

Quadro 14 - Estrutura do instrumento de avaliação CONFIAS

Fonte: Baseado em Moojen et al. (2003)

Cada item do instrumento é composto por dois exemplos iniciais, para familiarização da criança, e quatro palavras-alvo. Para tornar o instrumento mais lúdico, auxiliar a memória e fixar a atenção do sujeito testado, são apresentados desenhos das palavras-alvo nas tarefas de identificação e de produção silábica e fonêmica.

O aplicador deve dizer as palavras e pode repeti-las somente uma vez. A marcação é feita na folha de respostas que acompanha o teste. Cada resposta correta equivale a um ponto e cada resposta incorreta, a zero. Nas tarefas ao nível da sílaba a máxima pontuação é 40 e nas tarefas ao nível do fonema é de 30 pontos, totalizando 70 pontos, o que equivale a 100% dos acertos. Ao longo da aplicação poderão ser anotadas observações referentes ao desempenho do sujeito que servirão para análise qualitativa, posteriormente.

### 5.4.3 Instrumento para observação da atuação dos professores em suas turmas

Para observação da atuação dos professores junto às suas turmas, foi utilizada uma *Ficha de Observação* (Anexo) composta por vários itens relacionados às estratégias de ensino do professor. Essa ficha foi elaborada pela pesquisadora com base em sua experiência anterior como professora de séries iniciais e como fonoaudióloga escolar.

Dessa ficha constam estratégias de ensino diretas e estratégias de ensino indiretas. Para cada uma a pesquisadora fazia anotações durante e após as observações. Após realizar várias observações foi possível acrescentar alguns itens para enriquecer a análise. A seguir, os itens observados em sala de aula e uma pequena explicação de cada um.

#### A) Referência dada ao alfabeto

- a) Nome das letras: o professor faz referência às letras somente pelo seu nome.
- b) Som do fonema representado pela letra: o professor faz referência às letras somente pelo som a que o fonema corresponde.
- c) Nome e som do fonema representados pela letra: o professor faz referência ao nome e ao som dos fonemas que as letras podem representar.
- d) Uso da família silábica: o professor faz referência ao alfabeto utilizando as famílias silábicas.

#### B) Tipos de portador de texto

- a) Músicas: utilização de canções e músicas para a exploração da escrita e da leitura.
- b) Poesias: utilização de poesias ou pequenos versos para a exploração da escrita e da leitura.
- c) História em quadrinhos: utilização de gibis ou tiras para a exploração da escrita e da leitura.

- d) Literatura infantil: utilização de livros de literatura infantil do aluno, da biblioteca ou da sala de aula, para a exploração da escrita e da leitura.
- e) Texto de livro didático, xerografado ou copiado: utilização de texto retirado de um livro didático por meio de cópia xerografada ou copiado do quadro para exploração da escrita e da leitura.
- f) Pequeno texto copiado do quadro: utilização de pequeno texto copiado do quadro.
- g) Texto coletivo: texto construído em conjunto pelos alunos com o auxílio da professora, que o escreve no quadro para que possam desenvolver atividades com ele.
- h) Receitas: utilização de receitas culinárias em sala de aula para, além de proporcionar um momento prazeroso no preparo do alimento, explorar a leitura e a escrita.
- i) Parlendas: utilização de conjuntos de versos curtos e rimados que divertem os leitores e proporcionam exploração das palavras.

C) Atividades realizadas no dia da observação ou verificadas no material do aluno (caderno, trabalhos realizados individualmente e em grupo)

- a) Cópia do quadro (letras, sílabas, palavras, frases e textos): o aluno simplesmente realiza cópia de letras, sílabas, palavras, frases e textos no caderno.
- b) Escrita espontânea de palavras: o professor proporciona ao aluno escrita espontânea de palavras, sem que haja cópia.
- c) Escrita espontânea de frases: o professor proporciona ao aluno escrita espontânea de frases, sem que haja cópia.
- d) Escrita espontânea de textos: o professor proporciona ao aluno que ele produza textos de sua própria criação.
- e) Identificação de letra inicial das palavras: atividades que envolvem identificação, escrita e reconhecimento da letra inicial das palavras.
- f) Consciência fonológica (rimas, sílabas, fonemas): atividades envolvendo identificação, produção, segmentação de rimas, sílabas e fonemas.

- g) Formação de palavras com sílabas: atividades nas quais os alunos formam palavras combinando determinadas sílabas.
- h) Leitura em voz alta: o professor proporciona momento em que o aluno realiza leitura em voz alta para a toda a turma ou para a professora individualmente.
- i) Leitura silenciosa: o professor proporciona aos alunos momento de leitura silenciosa em sala de aula.
- j) Ditado de palavras: atividade em que o professor dita em voz alta palavras, uma a uma, e pede que o aluno as escreva. Ex.: CASA, BOLA...
- k) Ditado de sons: atividade em que o professor, ao invés de ditar palavras, dita os sons individuais de cada fonema da palavra. Ex.: [k] – [a] – [z] – [a] .
- l) Interpretação de textos: atividade em que o aluno responde questões sobre um texto ou conversa sobre ele, de forma oral ou escrita, mostrando que entendeu o que leu.
- m) Jogos pedagógicos: utilização de jogos pedagógicos durante a aula, não só para momento recreativo.
- n) Hora do conto: momento durante a aula em que o professor ou os alunos contam histórias para o grande grupo.

#### D) Conhecimento lingüístico do professor

A pesquisadora observou o conhecimento lingüístico do professor necessário para a atuação junto aos seus alunos em processo de alfabetização. De forma alguma se exigiu que o conhecimento lingüístico dos professores fosse detalhado, mas sim suficiente para responder a questões dos alunos e para dominar noções básicas do princípio alfabético da língua portuguesa.

#### E) Atuação junto ao aluno

- a) Fala direta para a turma toda: o professor dirige-se a todos os alunos de uma só vez explicando o conteúdo ou conversando com todos.



- b) Fala direta individualmente: o professor dirige-se a um aluno somente para conversar ou explicar um conteúdo.
- c) Os alunos trabalham em grupos ou duplas sem intervenção direta do professor: o professor passa tarefas no quadro ou orienta para alguma outra atividade a ser realizada em grupo ou duplas e não intervém junto aos alunos, corrigindo trabalhos ou realizando outra tarefa particular.
- d) Os alunos trabalham individualmente sem intervenção direta do professor: o professor passa tarefas no quadro ou orienta para alguma outra atividade a ser realizada individualmente e não intervém junto aos alunos, corrigindo trabalhos ou realizando outra tarefa particular.

F) Elementos visuais de sala de aula

- a) Alfabeto simples de letra bastão: alfabeto exposto na sala de aula de forma simples (sem gravuras) e em letra bastão (não-cursiva).
- b) Alfabeto com gravuras: alfabeto exposto na sala de aula acompanhado de uma gravura que inicie com determinada letra.
- c) Alfabeto com objetos: alfabeto exposto na sala de aula acompanhado de objetos trazidos pelos alunos que iniciem com determinada letra.
- d) Alfabeto de letra cursiva: alfabeto formado por letras grafadas de forma cursiva.  
Ex.: .: abcdefg . . .
- d) Alfabeto das “boquinhas”<sup>9</sup>(Anexo): alfabeto criado pela pesquisadora exposto na sala de aula acompanhado do desenho de “boquinhas” representando a configuração do fonema daquela letra. Ex.:

---

<sup>9</sup> O alfabeto das boquinhas não é o mesmo publicado por Jardini (2003) em “Método das Boquinhas”. O alfabeto citado nesta tese foi criado em 1996 quando a pesquisadora atuava como alfabetizadora. Ele não é um método, mas um recurso utilizado pelo professor para facilitar a realização da relação letra-som de forma lúdica, por meio da visualização e propriocepção.



**Letra “F” → [f] em FACA**



**Letra “A” → [a] em ABELHA**

- e) Cartazes de apoio ao conteúdo: cartazes expostos na sala de aula que trazem conteúdos estudados pelos alunos.
- f) Trabalhos dos alunos: trabalhos realizados pelos alunos que são expostos na sala de aula.
- g) Famílias silábicas: exposição, na sala de aula, das famílias silábicas.
- h) Painéis com aniversariantes e ajudante do dia: cartazes expostos, na sala de aula, com o nome dos aniversariantes de cada mês e do aluno sorteado que ajudará a professora naquele dia.
- i) Cantinho da leitura: espaço na sala de aula reservado para a leitura de livros, gibis e outros. Geralmente há um tapete ou cadeiras e uma estante ou caixa de livros.

**G) Organização dos alunos na sala de aula**

- a) Sentados individualmente: os alunos sentam-se individualmente em colunas.
- b) Sentados em duplas: os alunos sentam-se em duplas.

- c) Sentados em pequenos grupos: os alunos sentam-se em grupos de três, quatro ou cinco alunos.
- d) Sentados em grandes grupos: o professor organiza dois grandes grupos na sala, nos quais os alunos se sentam um de frente para o outro, como se estivessem numa “grande mesa de jantar”.
- e) Sentados em semicírculo: os alunos sentam-se em semicírculo, um ao lado do outro, de frente para o quadro verde.

#### H) Relação professor/aluno

- a) Aberta, com autoridade: o professor tem uma relação aberta com os alunos brincando, conversando amigavelmente, mas ao mesmo tempo tem autoridade, os alunos sabem que há regras e limites a serem respeitados.
- b) Fechada, com autoridade: o professor tem uma relação que não dá abertura para brincadeiras e conversas amigáveis com os alunos e além disso possui autoridade, estabelecendo regras e impondo limites na sala de aula.
- c) Aberta, sem autoridade: o professor tem uma relação aberta com os alunos brincando, conversando amigavelmente mas não possui autoridade, não dando limites, nem estabelecendo regras em sala de aula.
- d) Fechada, sem autoridade: o professor tem uma relação que não dá abertura para brincadeiras e conversas amigáveis com os alunos, mas ao mesmo tempo não tem autoridade, pois não dá limites e não estabelece regras na sala de aula.

#### 5.5 Procedimentos

A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2005 a novembro de 2006, sendo dividida em três etapas:

primeira etapa - treinamento das professoras do Grupo Experimental;

segunda etapa - acompanhamento e coleta de dados dos Grupos Experimental e Controle;

terceira etapa – análise estatística dos dados

#### 5.5.1 Primeira etapa: treinamento das professoras do Grupo Experimental

Dessa primeira etapa participaram somente as cinco professoras do Grupo Experimental. Elas foram convidadas para esse grupo por terem participado de grupos de estudos organizados pela Secretaria de Educação de sua rede e, desde então, mostrado interesse em utilizar atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético em sua metodologia de ensino. As professoras assinaram um consentimento para participar da pesquisa (Anexo).

Foi então proposto a essas professoras que, além da sua metodologia costumeiramente empregada em sua sala de aula, deveriam tratar o processo de alfabetização como algo contextual e não somente segmentado. Deveriam, também, focar a explicitação do princípio alfabético (nomes das letras e fonemas que são representados por elas) e utilizar atividades de consciência fonológica com seus alunos.

Para isso, foram necessários encontros de aprofundamento sobre esse tema, que ocorreram semanalmente, de agosto a novembro de 2005, totalizando 16 horas de estudo. Foram abordados os seguintes conteúdos:

- aquisição da linguagem;
- noções de fonética e fonologia;
- morfemas, sílabas e fonemas;
- o sistema alfabético do Português Brasileiro;
- métodos de alfabetização: sintéticos e globais;
- estudos de Emília Ferreiro;
- consciência fonológica e alfabetização;

- níveis da consciência fonológica (palavra, sílaba intra-silábico e fonema);
- tarefas para desenvolver consciência fonológica:
  - rimas;
  - aliterações;
  - consciência de palavras;
  - consciência de sílabas;
  - consciência de fonemas.

Complementando essas horas de estudo, as professoras recebiam materiais de leitura para estudarem em casa e discutirem suas dúvidas a cada encontro.

Considera-se esse treinamento com as professoras do Grupo Experimental uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois a partir da formação dessas professoras é que a abordagem metodológica proposta pôde tomar sua forma, diferenciando-se das demais utilizadas pelo Grupo Controle. Participar voluntariamente de uma formação fora do horário de trabalho mostrou o quanto essas professoras estavam empenhadas, favorecendo o andamento da pesquisa.

#### 5.5.2 Segunda etapa: acompanhamento e coleta de dados dos Grupos Experimental e Controle

No ano seguinte, 2006, iniciou-se o acompanhamento das cinco turmas do Grupo Experimental e de outras cinco turmas que fizeram parte do Grupo Controle. As professoras das turmas do Grupo Controle foram convidadas pela pesquisadora, cada uma em sua escola, obedecendo ao seguinte critério:

- a) serem professoras que não haviam participado de trabalhos relativos aos estudos de consciência fonológica e que não utilizavam explicitação do código alfabético (nomes e “sons” das letras) em sua metodologia de ensino;

b) pertencerem a escolas diferentes das professoras do Grupo Experimental para não haver influência da metodologia empregada. Essas professoras também assinaram um consentimento para participar da pesquisa (Anexo).

Em março de 2006 foi realizada, então, a primeira coleta de amostra da escrita e do nível de consciência fonológica dos alunos. Nesse momento a pesquisadora só havia escolhido as turmas, mas não havia ainda selecionado os cinco alunos de cada turma que participariam da pesquisa. A primeira tarefa da pesquisadora foi, então, realizar uma atividade de estímulo à escrita para todos os alunos das turmas escolhidas. Em cada turma selecionada foi contada a história “As aventuras de Joãozinho” (Barcellos, 2001) e, logo após, as crianças foram convidadas a escrever algumas palavras sobre a história. Como essa coleta ocorreu no mês de março, muitas crianças sentiam-se inseguras para escrever, a grande maioria não tinha noção de que letras poderia utilizar. A pesquisadora, então, pedia que os alunos escrevessem as palavras “da forma que sabiam”, “da forma que achavam correto”, prestando bastante atenção. Após a coleta dessa amostra de escrita, foram selecionadas, em cada turma, cinco crianças que estavam no nível pré-silábico (Ferreiro e Teberosky, 1985). Essas cinco crianças de cada turma formaram, assim, as 50 participantes da pesquisa. Os pais desses alunos assinaram um termo de consentimento para que seus filhos participassem da pesquisa (Anexo).

No mesmo dia em que as crianças foram selecionadas pelo nível de escrita, elas participaram da testagem de consciência fonológica pelo instrumento CONFIAS (Moojen et al., 2003).

A partir de então, todos os meses a pesquisadora visitava cada uma das dez turmas, observava a atuação das professoras e registrava suas impressões na Ficha de Observação (Anexo).

No mês de julho a segunda coleta foi realizada. Para isso a pesquisadora visitou novamente as dez turmas participantes da pesquisa e realizou nova atividade de estímulo à escrita. Desta vez, utilizou o Livro/CD “A Mulher Gigante” (Finkler e Zambelli, 2000), no qual os alunos ouviram a música, cantaram e depois fizeram um desenho sobre a história.

Enquanto a turma trabalhava, a pesquisadora chamava os cinco alunos daquela turma, individualmente, em outro ambiente da escola, e realizava a coleta de escrita e o teste de consciência fonológica. Nos meses seguintes, a pesquisadora continuava as observações.

Finalmente, no mês de novembro, ocorreu a terceira e última coleta da pesquisa. Novamente a pesquisadora visitou as dez turmas e realizou uma atividade com os alunos. Nessa ocasião a pesquisadora utilizou a história “O seqüestro do dragão bobalhão”, que também fazia parte do CD “A Mulher Gigante” (Finkler e Zambelli, 2000). Enquanto os alunos realizavam o trabalho artístico sobre a história, a pesquisadora convidava os alunos da pesquisa para a coleta da amostra de escrita e para o teste de consciência fonológica.

Além do acompanhamento da atuação das professoras em sala de aula, da coleta de escrita e consciência fonológica dos alunos, as cinco professoras do Grupo Experimental participavam, quinzenalmente, de reuniões com a pesquisadora objetivando trocas de experiência, dúvidas quanto à abordagem metodológica e estudos.

Ao final do mês de novembro de 2006, a pesquisadora tinha em mãos a amostra de escrita e consciência fonológica dos alunos nas três aplicações (março, julho e novembro) e o registro mensal das atividades e da atuação das professoras durante o ano da pesquisa.

### 5.5. 3 Terceira etapa: análise estatística dos dados

Após obtenção dos resultados individuais de consciência fonológica e da hipótese de escrita das crianças dos Grupos Experimental e de Controle, partiu-se para a terceira etapa: a análise estatística dos dados.

A análise foi dividida em quatro etapas: 1) evolução da escrita, 2) evolução da consciência fonológica, 3) relação entre escrita e consciência fonológica e 4) estratégias de ensino do professor. Somente os dados das duas primeiras etapas puderam ser analisados quantitativamente.

Os dados quantitativos foram computados no Programa SPSS versão 15.0. A análise foi realizada por meio da Estatística Descritiva (média, desvio padrão, frequência e percentuais) do Teste *t* (de *Student*) e da Análise de Correlação (Coeficiente de Pearson). Para as conclusões utilizou-se o nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ )<sup>10</sup>.

A análise da relação entre a evolução da escrita e a consciência fonológica foi realizada de forma qualitativa com a ajuda dos resultados quantitativos obtidos. As estratégias de ensino do professor foram descritas quantitativamente, mas analisadas de forma qualitativa.

---

<sup>10</sup> Agradecimentos ao Prof. Brasília Ricardo pelos cálculos estatísticos da tese.



## **CAPÍTULO 6**

### **Evolução da escrita: resultados e discussão**

Este capítulo contém a descrição e a discussão dos resultados da evolução da hipótese de escrita dos grupos Experimental e Controle, encontrados nas coletas dos meses março, julho e novembro.

### 6.1 Resultados da evolução da escrita do Grupo Experimental (GE)

O Grupo Experimental, composto de 22 sujeitos, foi submetido a coletas de amostra da hipótese de escrita nos meses de março, julho e novembro. Conforme a Tabela 3, vista a seguir, no mês de março todos os sujeitos estavam no nível pré-silábico da escrita, totalizando 100%.

Tabela 3 - Número e percentagem de sujeitos do Grupo Experimental em cada hipótese de escrita, nos meses da coleta da amostra de escrita

Aplicação	Março		Julho		Novembro	
	n	%	n	%	n	%
<b>Níveis escrita</b>						
<b>Pré-silábico</b>	22	100,00	---	---	---	---
<b>Silábico</b>	---	---	2	9,10	---	---
<b>Silábico-Alfabético</b>	---	---	7	31,80	---	---
<b>Alfabético</b>	---	---	13	59,10	22	<b>100,00</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>

No início da pesquisa a hipótese de escrita foi controlada, sendo escolhidos somente sujeitos com hipótese de escrita pré-silábica. Por estarem nesse nível, os sujeitos não tinham qualquer noção de que a escrita teria relação com a fala, e, assim, o professor alfabetizador é que iria promover essa aprendizagem.

No mês de julho, 13 sujeitos estavam no nível alfabético, representando mais da metade do GE, 59,10%; 7 sujeitos estavam no nível silábico-alfabético, representando

31,80% do GE e 2 sujeitos estavam no nível silábico, representando 9,10% do Grupo Experimental.

Nota-se que houve uma evolução significativa já no mês de julho, pois mais da metade dos sujeitos (13) estavam na hipótese alfabética de escrita, hipótese essa que indica compreensão de que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba (Ferreiro e Teberosky, 1985). Os outros 7 sujeitos, que estavam no nível silábico-alfabético, mostravam boa evolução, pois percebiam que, para cada sílaba emitida na fala, existia uma letra para representá-la. Ex.: para 'gato', escreviam GO. Porém, já utilizam em alguns momentos um grafema para unidades menores que a sílaba, portanto, já se aproximando do nível alfabético de escrita. Ex.: para 'pato', escreviam PAO. Os outros 2 sujeitos, que ainda estavam no nível silábico, não avançaram tanto quanto os demais, mas mostraram, em seu tempo, uma evolução razoável, já que perceberam a relação existente entre a fala e a escrita, utilizando uma letra para cada sílaba emitida.

No mês de novembro, os 22 sujeitos, representando 100% do GE, estavam no nível alfabético de escrita. Ao final do ano letivo, todos os alunos do GE chegaram ao que se espera de uma turma de alfabetização: compreenderam a representação grafema-fonema na escrita e na leitura, restando-lhes, ainda, aprimorar as demais regras do princípio alfabético (Scliar-Cabral, 2003).

Para facilitar a visualização, o Gráfico 1 apresenta os mesmos números da tabela anterior em forma de gráfico, o qual revela a evolução da escrita sob forma de colunas.

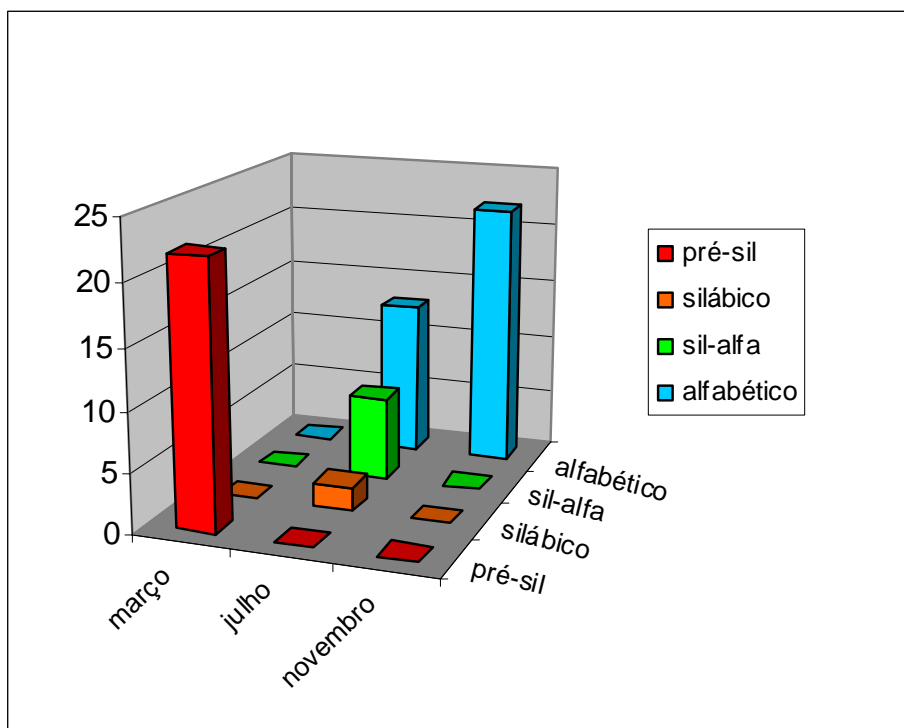


Gráfico 1 - Evolução da escrita do Grupo Experimental nos três meses de coleta

No mês de março há somente uma coluna vermelha, representando os 22 sujeitos no nível pré-silábico. No mês de julho já não há mais sujeitos pré-silábicos, mas uma pequena coluna laranja que representa os 2 sujeitos que estavam no nível silábico, uma coluna verde, um pouco maior, representando os 7 sujeitos que estavam no nível silábico-alfabético e, após, uma coluna azul, representando os 13 sujeitos alfabéticos. Observa-se nitidamente o crescimento das colunas no mês de julho.

No mês de novembro, finalmente, não mais se vê colunas em vermelho, laranja e verde, mas somente uma coluna azul, ainda maior, que representa os 22 sujeitos alfabéticos.

Como observado na tabela e no gráfico anterior, os sujeitos do GE mostraram evolução na escrita durante os meses da pesquisa, principalmente de março a julho. A abordagem metodológica das professoras foi decisiva para esse resultado, pois as do Grupo Experimental, desde o início do ano letivo, apresentaram o alfabeto não só como um conjunto de letras que formam palavras, mas um conjunto de letras que representam um

sistema organizado de escrita e que está relacionado com a linguagem oral. Além disso, os alunos dessas turmas iniciaram o ano realizando atividades de consciência fonológica por meio de brincadeiras com sílabas, rimas e sons diversos.<sup>11</sup>

Esses resultados encontrados no Grupo Experimental, desde a coleta do mês de julho até a do mês de novembro, permitem que a pesquisadora chame a atenção do leitor para a confirmação das hipóteses levantadas no início da pesquisa: a explicitação do princípio alfabético e as atividades em consciência fonológica fazem a diferença na metodologia do professor alfabetizador. Vê-se isso no crescimento das colunas no Gráfico 1.

Apesar de todos os alunos do Grupo Experimental terem avançado na hipótese de escrita, percebeu-se que esse avanço não ocorreu da mesma forma entre os 22 sujeitos. Sendo assim, tornou-se interessante dividir o Grupo Experimental em subgrupos conforme o avanço que obtiveram em cada mês de avaliação. Assim, como visto no Quadro 15, o GE foi dividido em 3 subgrupos: GE1, GE2 e GE3.

Caracterização Subgrupos	Evolução escrita MAR – JUL - NOV	Classificação	Nº de sujeitos
<b>GE1</b>	PS → A → A	Rapidamente Ótimo	13
<b>GE2</b>	PS → SA → A	Moderadamente Muito Bom	7
<b>GE3</b>	PS → S → A	Lentamente Muito Bom	2

Quadro 15 - Caracterização dos subgrupos do Grupo Experimental (PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético)

Fonte: O autor (2008)

O GE1 é composto de 13 sujeitos que em março estavam pré-silábicos, em julho estavam alfabéticos e em novembro continuavam alfabéticos com aprimoramento considerável em relação à ortografia. Esse subgrupo foi classificado como ‘Rapidamente

<sup>11</sup> Os resultados sobre as atividades realizadas pelas professoras do GE e GC estão detalhadas no capítulo 9 desta tese.

Ótimo’, já que em julho os sujeitos já estavam alfabéticos e em novembro aprimoraram ainda mais esse nível de escrita.

O GE2 é composto de 7 sujeitos que em março estavam pré-silábicos, em julho estavam silábico-alfabéticos e em novembro estavam alfabéticos. Esse subgrupo foi classificado como ‘Moderadamente Muito Bom’, pois não avançou de forma tão rápida quanto o GE1, mas moderadamente, passando pelo nível silábico-alfabético e atingindo, em novembro, o nível alfabético, sendo assim, um resultado final muito bom.

O GE3 é composto de 2 sujeitos que estavam pré-silábicos em março, silábicos em julho, e em novembro alfabéticos. Esse subgrupo foi classificado como ‘Lentamente Muito Bom’ pois em julho ainda estava na hipótese silábica, demorando um pouco para avançar significativamente na escrita. Porém, em novembro os sujeitos desse subgrupo estavam alfabéticos e isso pôde ser caracterizado como muito bom.

Esta diferença de avanço entre os sujeitos é explicada pela psicogênese da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), pois, como citado anteriormente, segundo essas autoras, cada indivíduo aprende construindo suas próprias categorias de pensamento, cada qual tem sua forma individual de compreender a escrita. Além disso, nem todos os alunos conviviam num mesmo tipo de ambiente letrado em suas casas, mesmo que a sala de aula oferecesse as mesmas condições de aprendizado.

No decorrer desta tese, essa subdivisão será utilizada para outras análises, como a da consciência fonológica e a comparação com os subgrupos do Grupo Controle.

## 6.2 Resultados da evolução da escrita do Grupo Controle (GC)

O Grupo Controle é composto de 19 sujeitos que também foram submetidos à mesma coleta de amostra de escrita do Grupo Experimental, ocorrendo nos meses de março, julho e novembro.

Na Tabela 4, apresentada a seguir, observa-se que, como no GE, no mês de março todos os sujeitos estavam no nível de escrita pré-silábico, totalizando 100% da amostra do GC. Assim como descrito no item anterior relacionado ao Grupo Experimental, no mês de março, quando iniciou a pesquisa, os sujeitos deveriam estar com hipótese de escrita pré-silábica havendo, assim, emparelhamento dos sujeitos para, nos meses seguintes, verificar a evolução dos grupos.

No mês de julho somente 2 sujeitos do grupo estavam no nível alfabético, representando 10,50% do GC. Esses sujeitos foram os únicos do GC a chegar, já no mês de julho, no nível alfabético, compreendendo a relação grafema-fonema. Doze sujeitos estavam no nível silábico-alfabético, representando 63,20 % do GC. Esses 12 sujeitos representavam mais da metade do GC, obtendo avanço significativo na hipótese de escrita. Para eles, a representação da escrita ora era silábica, ora já havia grafemas representando unidades menores (Ferreiro e Teberosky, 1985). Outros 3 sujeitos estavam no nível silábico, representando 15,80 % do GC. Para esses sujeitos a hipótese ainda era anterior, pois cada letra representava uma sílaba emitida. Os outros 2 sujeitos restantes do grupo permaneciam no nível pré-silábico de escrita, representando outros 10,50 % do GC. Esses últimos não haviam avançado em sua hipótese de escrita, não realizando representação de unidades de fala (sílaba ou fonemas) com as letras.

No mês de novembro, 14 sujeitos estavam no nível alfabético, representando 73,70% do GC; 3 sujeitos estavam no nível silábico-alfabético, representando 15,80% do GC; 1 sujeito estava silábico, representando 5,30% do GC; e 1 sujeito permanecia no nível de escrita pré-silábico, representando outros 5,30% do GC. No final do ano letivo, no mês de novembro, notam-se avanços significativos no Grupo Controle, pois o número de sujeitos com hipótese alfabética aumentou de 2 para 14; o número de silábico-alfabéticos aumentou de 2 para 3; o número de silábicos diminuiu de 3 para 1 e de pré-silábicos de 2 para 1.

Tabela 4 - Número e porcentagem de sujeitos do Grupo Controle em cada nível de hipótese de escrita nos meses da coleta da amostra de escrita

Aplicação	Março		Julho		Novembro	
	n	%	n	%	n	%
<b>Níveis escrita</b>						
<b>Pré-silábico</b>	19	100,00	2	10,50	1	<b>5,30</b>
<b>Silábico</b>	---	---	3	15,80	1	<b>5,30</b>
<b>Silábico-Alfa</b>	---	---	12	63,20	3	<b>15,80</b>
<b>Alfabético</b>	---	---	2	10,50	14	<b>73,70</b>
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>	<b>19</b>	<b>100,00</b>

Como também realizado no Grupo Experimental, tornou-se interessante trazer os mesmos números da tabela anterior em forma de gráfico, para melhor visualização da evolução da escrita do Grupo Controle. O Gráfico 2 representa, por meio de colunas, o número de sujeitos em cada mês de coleta da amostra da escrita.

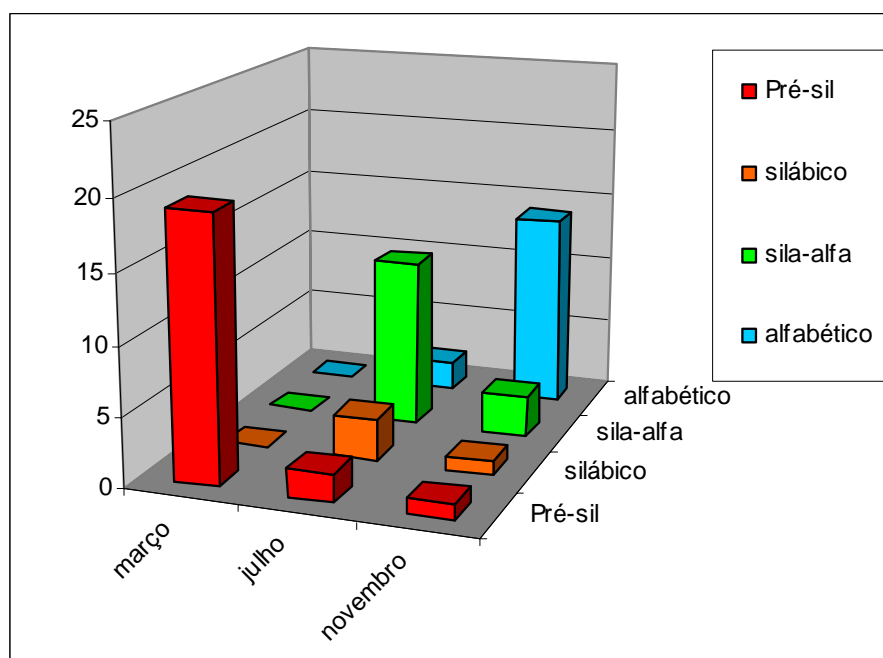


Gráfico 2 - Evolução da escrita do Grupo Controle nos três meses de coleta



Observando o gráfico, vê-se que, no mês de março, há uma coluna vermelha representando os 19 sujeitos que estavam no nível de escrita pré-silábico. No mês de julho, porém, há uma pequena coluna vermelha representando 2 sujeitos que permaneciam no nível pré-silábico, uma coluna laranja representando os 3 sujeitos que estavam no nível silábico, uma coluna verde representando os 12 sujeitos que estavam no nível silábico-alfabético, e uma pequena coluna azul representando os 2 sujeitos que estavam no nível alfabético.

No mês de novembro, observa-se uma coluna vermelha ainda menor que representa 1 sujeito no nível pré-silábico, uma coluna laranja de mesmo tamanho representando 1 sujeito no nível silábico, uma coluna verde representando os 3 sujeitos que estavam no nível silábico alfabético e uma grande coluna azul representando os 14 sujeitos que haviam alcançado o nível alfabético de escrita. É interessante observar que no mês de novembro há uma ascendência no tamanho das colunas, indicando que grande parte dos sujeitos alcançou o nível alfabético.

Assim como no Grupo Experimental, os sujeitos do Grupo Controle apresentaram evolução na escrita sob variadas formas de comportamento. Dessa forma, como pode ser visto no Quadro 16, o GC também foi dividido em 5 subgrupos para uma melhor observação de seus resultados: GC1, GC2, GC3, GC4 e GC5.

Caracterização Subgrupos	Evolução escrita MAR – JUL - NOV	Classificação	Nº de sujeitos
<b>GC1</b>	PS → A → A	Rapidamente Ótimo	2
<b>GC2</b>	PS → SA → A	Moderadamente Muito Bom	9
<b>GC3</b>	PS → S → A	Lentamente Muito Bom	3
<b>GC4</b>	PS → SA → SA	Estavelmente Bom	3
<b>GC5</b>	PS → PS → S/PS	Estavelmente Baixo	2

Quadro 16 - Caracterização dos subgrupos do Grupo Controle

O GC1 é composto de 2 sujeitos que em março estavam pré-silábicos, em julho já estavam alfabéticos e em novembro mantiveram esse nível de forma mais aprimorada. Esse grupo foi classificado como ‘Rapidamente Ótimo’, pois já no mês de julho atingiu o nível alfabético, chegando ao final do ano letivo em ótimas condições de alfabetização.

O GC2 é composto de 9 sujeitos que em março estavam no nível pré-silábico da escrita, em julho estavam silábico-alfabéticos e em novembro alfabéticos. Esse grupo foi classificado como ‘Moderadamente Muito Bom’, pois, de forma moderada, atingiu o nível alfabético ao final do ano letivo.

O GC3 é composto de 3 sujeitos que em março estavam no nível pré-silábico, em julho estavam silábicos e em novembro alfabéticos. Foi classificado como ‘Lentamente Muito Bom’, pois de forma mais lenta que o GC2 atingiu, ao final do ano letivo, o nível alfabético.

O GC4 é composto de 3 sujeitos que em março estavam no nível pré-silábico, em julho estavam silábico-alfabéticos e em novembro permaneceram no nível silábico-alfabético. Esse grupo foi classificado como ‘Estavelmente Bom’, pois avançou muito bem no mês de julho, mas permaneceu no mesmo nível até o final do ano letivo. Esse grupo não atingiu o nível alfabético, mas estava muito próximo de alcançá-lo.

O GC5 é composto de 2 sujeitos que em março estavam no nível pré-silábico, em julho permaneciam nesse mesmo nível e em novembro avançaram muito pouco, um deles atingindo o nível silábico e outro permanecendo no nível pré-silábico. Esse grupo foi classificado como ‘Estavelmente Baixo’, pois permaneceu estável, sem grandes mudanças. As mudanças que ocorreram foram baixas, impedindo que se aproximassem do nível alfabético.

O fato de o Grupo Controle conter outros dois subgrupos inexistentes no Grupo Experimental já mostra que esse grupo evoluiu de forma diferente do Grupo Experimental. As professoras das turmas desse grupo não realizavam atividades de consciência fonológica e não explicitavam o princípio alfabético aos alunos, tomando as letras como um simples conjunto a ser memorizado e não compreendido. Ao final do ano letivo, alguns alunos ainda não haviam compreendido a relação grafema-fonema na escrita, não se alfabetizando.

### 6.3 Comparação entre os grupos Experimental e Controle

Após analisar os resultados correspondentes à evolução da escrita de cada um dos grupos em separado, torna-se interessante compará-los. Para essa comparação serão utilizados os Gráficos 1 e 2, nos quais os resultados podem ser mais bem visualizados.

No mês de março, entre ambos os grupos não há diferença, pois a hipótese de escrita foi controlada e as colunas apresentam-se da mesma altura representando o número total de sujeitos de cada grupo. As diferenças começam a aparecer a partir da coleta do mês de julho, já que as intervenções das professoras nos grupos GE e GC foram diferentes no período de março a julho. No mês de julho o Grupo Experimental continha 13 sujeitos na hipótese de escrita alfabética, 7 na hipótese silábico-alfabética e 2 sujeitos na hipótese silábica. A representação em colunas está em linha ascendente, diferentemente das colunas apresentadas pelo Grupo Controle, no mesmo período, que ascendem e descendem em seguida. No mês de julho o Grupo Controle continha somente 2 sujeitos na hipótese alfabética, 12 sujeitos na hipótese silábica-alfabética, 3 sujeitos na hipótese silábica e 2 ainda na hipótese pré-silábica. A representação de suas colunas não está em linha

ascendente, pois a maior concentração de sujeitos encontra-se no nível silábico-alfabético, onde a coluna é maior, e diminui na hipótese alfabética, onde só há 2 sujeitos.

Dessa forma, se olharmos para os dois grupos juntos em cada mês (julho e novembro) num mesmo gráfico, vê-se que no mês de novembro o Grupo Controle ainda apresenta sujeitos em todas as hipóteses de escrita, enquanto que no Grupo Experimental, no mês de novembro, somente uma coluna se destaca: a dos 22 sujeitos alfabéticos (Gráfico 3).

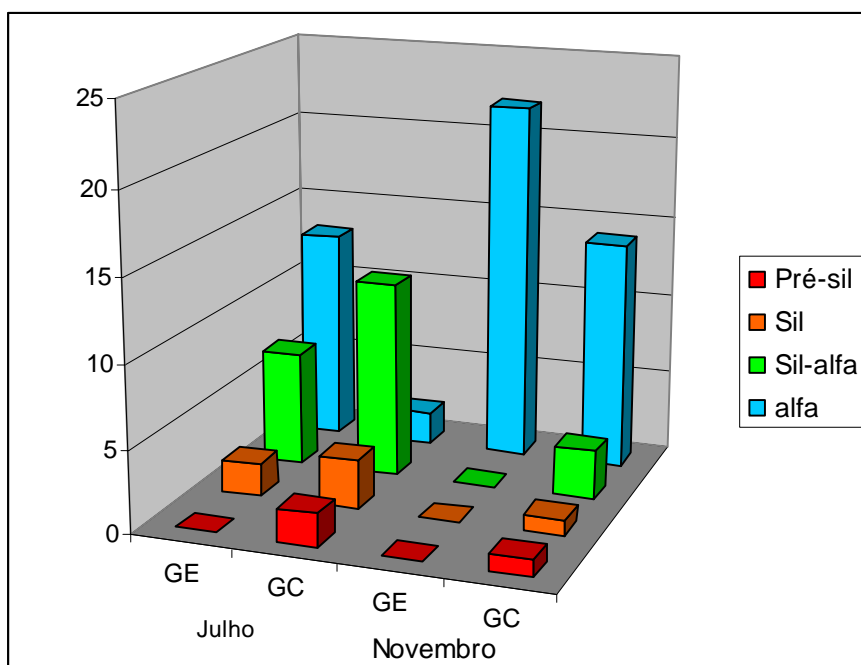


Gráfico 3 - Comparação dos grupos Experimental e Controle nos meses de julho e novembro, respectivamente

É impressionante a diferença existente entre os grupos, principalmente se olharmos para as colunas do GE no mês de julho e para as colunas do GC no mês de novembro: parece haver um pouco de semelhança, pois o nível de escrita dos sujeitos do GE no mês de julho aproxima-se do nível alcançado pelos sujeitos do GC somente no mês de novembro.

Dessa forma, o período de maior avanço na escrita ocorreu de maneira diferente entre os grupos. Enquanto que no Grupo Experimental o maior avanço ocorreu de março a

julho, no Grupo Controle ocorreu de julho a novembro. Os sujeitos do Grupo Experimental avançaram na hipótese de escrita muito antes dos sujeitos do Grupo Controle, indicando que a abordagem metodológica, provavelmente, tenha ocasionado essa diferença entre os grupos. Desse modo, há um indicativo de que a abordagem metodológica utilizada pelos professores do Grupo Experimental tenha favorecido o avanço na hipótese de escrita dos sujeitos desse grupo nos primeiros meses do ano letivo.

Os alunos que receberam explicitação do princípio alfabético e realizaram atividades de consciência fonológica (GE), desde o início do ano letivo, demonstraram mais rapidamente o domínio da relação grafema-fonema. Isso explica o desempenho na escrita obtido já no mês de julho. Os alunos que não receberam explicitação do princípio alfabético, utilizando o alfabeto somente com o nome das letras, e não realizando atividades de consciência fonológica (GC), demoraram mais para compreender a relação existente entre o grafema e o fonema, atingindo o nível alfabético no final do ano letivo.

Outro aspecto a ser mencionado neste capítulo é que, mesmo a maioria dos sujeitos do Grupo Controle tendo atingido o nível alfabético no mês de novembro, a qualidade da escrita não era a mesma demonstrada pelo Grupo Experimental no mesmo período. Os sujeitos do Grupo Experimental, no mês de novembro, tinham uma escrita alfabética caracterizada por algumas trocas ortográficas, esperadas para essa fase de hipótese de escrita, alguns até mesmo já demonstrando dominarem inclusive a ortografia (Figura 4). Porém, apesar de os sujeitos do Grupo Controle, no mês de novembro, apresentarem uma escrita alfabética, esta era caracterizada por muitos erros fonológicos, apagamentos de sílabas e omissões de letras (Figura 5).

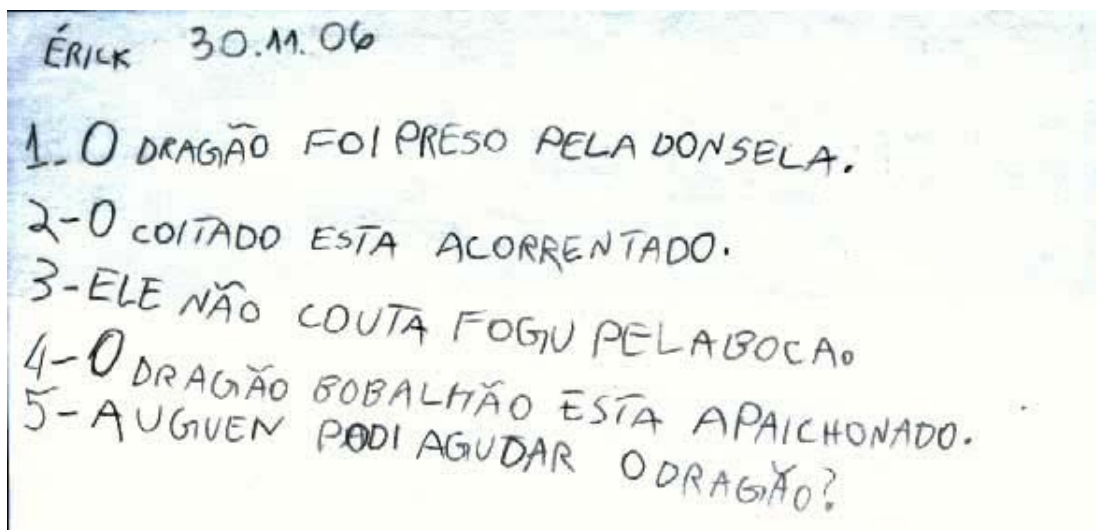


Figura 4 - Amostra de escrita de um dos sujeitos do Grupo Experimental na coleta do mês de novembro

Fonte: Escrita de aluno (Grupo Experimental)

Na amostra de escrita da Figura 4 observam-se características da escrita alfabética, na qual há presença da relação grafema-fonema, dependência da oralidade e poucas noções ortográficas, como nas palavras: ‘donsela’ (donzela), ‘fogu’ (fogo), ‘apaichonado’ (apaixonado), ‘auguen’ (alguém), ‘podí’ (pode). Contudo, nas palavras ‘couta’ (solta) e ‘agudar’ (ajudar) as regras dependentes de contexto fonético (Scliar-Cabral, 2003) não foram respeitadas, pois em determinados contextos as consoantes comportam-se de maneira diferente, neste caso, ‘c’ acompanhado de ‘o’ representa o fonema /k/ e não /s/; o ‘g’ quando acompanhado de ‘u’ representa o fonema /g/ e não /ʒ/. No entanto, este mesmo sujeito aplicou algumas regras onde o léxico ortográfico foi acionado, e não só a correspondência grafema-fonema. As palavras foram ‘acorrentado’ e ‘preso’ onde houve o uso do dígrafo ‘rr’ e do ‘s’, respectivamente.

A amostra de escrita da Figura 5 é de um sujeito do Grupo Controle e foi coletada no mesmo mês da amostra da Figura 4. A escrita também é alfabética, onde há relação grafema-fonema. Porém, não há fidelidade quanto a essa relação em todos os momentos, pois o sujeito realiza substituição de consoantes (‘prevo’ ao invés de ‘preso’), redução e omissão de sílabas mais complexas (‘daão’ ao invés de ‘dragão’), apagamento de coda (‘soda’ ao invés de ‘solta’) e até mesmo substituição de vogais (‘pele’ ao invés de ‘pela’).

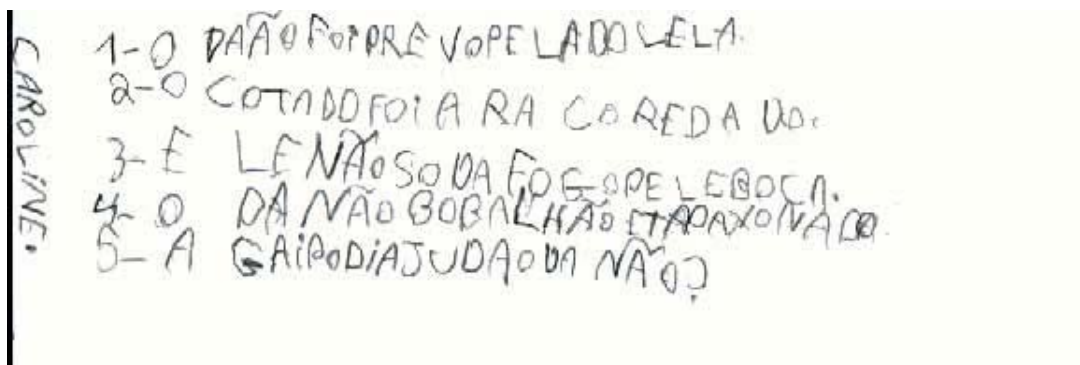


Figura 5 - Amostra de escrita de um dos sujeitos do Grupo Controle na coleta do mês de novembro

Fonte: Escrita de aluno (Grupo Experimental)

Na amostra de escrita do Grupo Controle não há como não classificá-la de alfabética, pois há tentativa freqüente de respeitar a relação letra-som. Percebe-se que o sujeito já abandonou o conflito silábico-alfabético. No entanto, esta escrita distancia-se muito da amostra de escrita do Grupo Experimental, onde há pequenos erros de ordem ortográfica e outros dependentes de contexto fonético.

Como já citado na introdução da tese, Godoy (2005) verificou em sua tese que crianças alfabetizadas pelo método fônico apresentam uma escrita mais precisa, com maior qualidade. Não é o caso que os sujeitos do Grupo Experimental tenham sido alfabetizados pelo método fônico, mas receberam instrução das relações letra-som, o que não ocorreu no Grupo Controle, o que pode ter dificultado a qualidade da escrita desses alunos.

Tanto os resultados da hipótese de escrita, como as análises comparativas entre os grupos, permitem concluir que houve grande diferença na evolução da escrita entre os grupos e que houve superioridade do Grupo Experimental sobre o Grupo Controle em muitos aspectos: hipótese de escrita mais avançada, ausência de troca de letras nas palavras e presença de noções ortográficas.

Este capítulo procurou descrever e discutir os resultados encontrados na coleta de amostra de escrita dos Grupos Experimental e Controle durante o período da pesquisa.

Demais comparações e discussões sobre a evolução da escrita dos grupos e das diferenças encontradas voltarão a serem feitas no capítulo 10 desta tese.



## **CAPÍTULO 7**

### **Evolução da consciência fonológica: resultados e discussão**

Este capítulo irá descrever e discutir os resultados encontrados na aplicação do instrumento de avaliação da consciência fonológica (CONFIAS) realizada nos meses de março, julho e novembro nos Grupos Experimental e Controle.

### 7.1 Resultados da avaliação da consciência fonológica do Grupo Experimental (GE)

Os 22 sujeitos do Grupo Experimental (GE) foram submetidos ao instrumento de avaliação da consciência fonológica (CONFIAS) nos meses de março, julho e novembro, obtendo as médias de pontuação que podem ser vistas na Tabela 5. No Grupo Experimental, os professores realizaram freqüentemente atividades de consciência fonológica como parte do conteúdo a ser desenvolvido no ano letivo. Essas atividades foram um diferencial na abordagem metodológica, já que as professoras do Grupo Controle não as utilizaram.

Como já detalhado anteriormente, o CONFIAS avalia o desempenho em consciência fonológica nos níveis silábico e fonêmico, sendo possível verificar as médias dos sujeitos do GE nesses níveis, separadamente. A pontuação máxima no nível silábico é de 40 pontos e, no nível fonêmico, de 30, totalizando 70 pontos.

Tabela 5 - Média de acertos do Grupo Experimental nas tarefas do Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, nos três meses de aplicação

Aplicação	Março		Julho		Novembro	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
<b>Níveis</b>						
<b>Sílaba (máx: 40)</b>	24,18	4,54	30,72	5,50	35,04	<b>3,24</b>
<b>Fonema (máx: 30)</b>	6,50	3,37	15,27	5,25	19,63	<b>5,11</b>
<b>Total (máx: 70)</b>	<b>30,68</b>	<b>6,93</b>	<b>46,00</b>	<b>9,91</b>	<b>54,68</b>	<b>7,66</b>

No mês de março, o GE obteve a média de 24,18 pontos no nível silábico e 6,50 no nível fonêmico, totalizando a média de 30,68. Em julho, obteve média de 30,72 no nível silábico e 15,27 no nível fonêmico, totalizando 46 pontos. No mês de novembro, obteve

média de 35,04 no nível silábico e 19,63 no nível fonêmico, totalizando 54,68 pontos de média.

Nesta tabela pode-se observar, também, o desvio padrão do grupo. Em março, o total da pontuação da avaliação da consciência fonológica é de 6,93 quando todos os sujeitos estavam pré-silábicos, não havendo variação na hipótese da escrita. No mês de julho, o desvio padrão sobe para 9,91, quando há maior variação na hipótese de escrita, porque alguns sujeitos estão alfabéticos, outros silábico-alfabéticos e outros silábicos. Já no mês de novembro o desvio padrão cai para 7,66, quando há pouca variação da hipótese: a maioria dos sujeitos está alfabética e, se considerarmos a hipótese ortográfica, dois sujeitos encontravam-se nela. Percebe-se, já, com esses resultados a relação entre a consciência fonológica e o desempenho da escrita, que poderá ser identificada em vários pontos deste trabalho e será mais bem detalhada no próximo capítulo.

Voltando à Tabela 5, vê-se que a cada mês de aplicação do instrumento de avaliação da consciência fonológica há um aumento na média de pontuação, tanto no nível silábico quanto no nível fonêmico. Essa diferença de pontuação de um mês a outro pode ser considerada significativa ou não, conforme o aumento de pontos obtido a cada aplicação. Na Tabela 6 é possível verificar quando foi significativo o aumento da média de pontuação de mês a mês e em cada nível de consciência fonológica.

Tabela 6 - Comparação e correlação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação, no Grupo Experimental

<i>Verificações</i>			
<i>Nível / Mês</i>	<i>Média de acertos</i>	<i>Correlação</i> <i>r</i>	<i>p</i>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	24,18 X 30,72	<b>0,60*</b>	<b>0,003*</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	24,18 X 35,04	<b>0,62*</b>	<b>0,002*</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	30,72 X 35,04	<b>0,70*</b>	<b>0,000*</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Jul</b>	6,50 X 15,27	0,36	<b>0,095</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Nov</b>	6,50 X 19,63	0,11	<b>0,625</b>
<b>Fonema Jul X Fonemas Nov</b>	15,27 X 19,63	<b>0,71*</b>	<b>0,000*</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	30,68 X 46,00	<b>0,63*</b>	<b>0,002*</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	30,68 X 54,68	<b>0,42*</b>	<b>0,047*</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>46,00 X 54,68</b>	<b>0,74*</b>	<b>0,000*</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

A Tabela 6 traz a média de pontuação em cada nível de consciência fonológica no respectivo mês de aplicação comparada à média de pontuação dos outros meses de aplicação. Essa comparação é realizada por meio do valor de  $p$ , que indica se a diferença é estatisticamente significativa. Os valores significantes e de correlação positiva estão em negrito e com asterisco (\*).

No Grupo Experimental houve diferença significativa na maioria das aplicações, com exceção da média de acertos do nível fonêmico de março para julho e de março para novembro, as quais obtiveram coeficiente de correlação de  $r = 0,36$  e  $r = 0,11$  e valor de significância de  $p = 0,09$  e  $p = 0,62$ , respectivamente. As aplicações que obtiveram maior significância e maior coeficiente de correlação foram o nível silábico de julho a novembro ( $r = 0,70$ ) e ( $p = 0,000$ ), o nível fonêmico de julho a novembro ( $r = 0,71$ ) e ( $p = 0,000$ ), e a

média total de pontuação de julho para a média total de pontuação de novembro, apresentando o maior coeficiente de correlação de todos  $r= 0,74$  e  $p= 0,000$ .

Esses resultados indicam que, no Grupo Experimental, houve um maior crescimento da consciência fonológica no período de julho a novembro, tanto no nível silábico quanto no nível fonêmico. No período de março a julho houve crescimento significativo, mas somente no nível silábico. Esse nível, como referem Liberman et al. (1974), é menos complexo que o nível fonêmico, corroborando a hipótese de escrita em que estavam os sujeitos, que não era a alfabética para todos.

O interessante a ser observado é o fato de que o maior crescimento da consciência fonológica, no nível fonêmico, ocorreu de julho a novembro, quando todos os sujeitos estavam com a hipótese de escrita alfabética, hipótese essa que aponta para o entendimento de que há unidades menores que a sílaba a serem representadas na escrita: os fonemas. Esse fato vem ao encontro do que referem Baddeley e Gathercole (1993), pois, para aprender a ler em um sistema alfabético, a criança necessita compreender como a fala, que é um sistema contínuo, é composta por mínimos segmentos (fonemas) e é representada por meio de símbolos gráficos na escrita.

Assim, na testagem de julho, muitos sujeitos, mas não todos, já haviam chegado na hipótese alfabética, mostrando menor aumento da pontuação em consciência fonêmica. Já na testagem de novembro, os sujeitos do GE que ainda não estavam na hipótese alfabética em julho mostraram tê-la atingido, refletindo em um aumento significativo da consciência fonêmica desse período.

Novamente é importante citar que, apesar de este capítulo não ter o objetivo de comparar especificamente a relação entre a consciência fonológica e a escrita, os resultados revelam a todo momento essa forte relação. Caberá ao capítulo 8 especificar sobre qual premissa da relação entre consciência fonológica e escrita esta tese se alicerça.

### 7.1.1 Resultados da avaliação da consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Experimental

Em relação à consciência fonológica foi analisado, também, o comportamento dos subgrupos do Grupo Experimental, já que cada um deles apresentou diferente evolução na hipótese da escrita. Assim como no Grupo Experimental, foi analisada, nos seus subgrupos, a ocorrência de diferença significativa na pontuação do CONFIAS entre os meses de aplicação. A Tabela 7 apresenta a média de pontuação do subgrupo GE1 nos níveis silábico, fonêmico e total do teste e a comparação entre as aplicações.

Tabela 7 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GE1 – “Rapidamente Ótimo” (PS → A → A) \*\*

<i>Verificações</i>		
	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	25,30 X 33,46	<b>0,000*</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	25,30 X 36,07	<b>0,000*</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	33,46 X 36,07	<b>0,016*</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Jul</b>	7,15 X 18,15	<b>0,000*</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Nov</b>	7,15 X 21,15	<b>0,000*</b>
<b>Fonema Jul X Fonemas Nov</b>	18,15 X 21,15	<b>0,022*</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	32,46 X 51,61	<b>0,000*</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	32,46 X 57,23	<b>0,000*</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>51,61 X 57,23</b>	<b>0,005*</b>

\*p<0,05 = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\* (PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético)

O subgrupo GE1, caracterizado na evolução da escrita como RAPIDAMENTE ÓTIMO, apresentou diferenças significativas em todos os intervalos de tempo de aplicação

do CONFIAS, sinalizando, que de um mês a outro de aplicação do instrumento, as crianças mostraram evolução na consciência fonológica nos níveis silábico, fonêmico e no total do teste. Porém, se for feita uma análise minuciosa dos valores de  $p$ , pode-se notar que os valores menos significativos estão no nível silábico ( $p= 0,016$ ) e fonêmico ( $0,022$ ) entre os meses de julho e novembro, indicando que o crescimento foi mais significativo entre os meses de março a julho e ao longo do ano, de março a novembro.

Para esse subgrupo, classificado como RAPIDAMENTE ÓTIMO, os resultados indicam um maior crescimento na consciência fonológica no primeiro semestre do ano letivo (março a julho), o que não significa que não tenha ocorrido no segundo semestre, mas, como se vê na tabela, nesse período há menor significância, isso pelo fato de que os sujeitos deste subgrupo cresceram tanto no primeiro semestre que já não havia muito o que desenvolver no segundo semestre. Se for verificado o nível de hipótese de escrita em que esses sujeitos encontravam-se na coleta de escrita do mês de julho, percebe-se que todos os sujeitos estavam no nível alfabético. Desta forma, o primeiro semestre representou o pico de crescimento da hipótese de escrita do GE1.

Se comparado ao comportamento do Grupo Experimental como um todo, o GE1 representa somente os sujeitos que já no mês de julho estavam com hipótese alfabética e, desse modo, isso se reflete no crescimento significativo da consciência fonêmica obtido de março a julho.

Já no período de julho a novembro houve crescimento na consciência fonológica, mas não tão significativo quanto no primeiro semestre, podendo ser comparado ao nível de escrita que não avançara tanto, pois a maioria já se encontrava no nível alfabético e alguns sujeitos no nível ortográfico, não tendo muito em que avançar, nesse período. O subgrupo GE1, portanto, teve um maior avanço, tanto na consciência fonológica quanto na escrita, no período de março a julho, o que o diferencia dos demais subgrupos.

Os resultados do subgrupo GE2, caracterizado como MODERADAMENTE MUITO BOM na evolução da escrita, estão apresentados na Tabela 8. Observa-se, na

tabela, que o único intervalo de aplicação que aponta baixa significância é o resultado da pontuação do nível fonêmico de março a julho. No entanto, o valor de  $p=0,052$  aproxima-se muito do valor  $0,050$  que indica evidência de significância. Considerando isso, pode-se dizer que todos os intervalos de testagem também foram significativos para o subgrupo GE2. Apesar de os valores indicarem significância, observa-se que os valores menos significativos pertencem à pontuação do nível silábico ( $p=0,026$ ) e fonêmico ( $p=0,052$ ) de março a julho, indicando que o maior crescimento na consciência fonológica ocorreu de julho a novembro e ao longo do ano, de março a novembro.

Tabela 8 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GE2 – “Moderadamente Muito Bom” (PS → SA → A)\*\*

<i>Verificações</i>		
	<i>Média de acertos</i>	<i>P</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	22,57 X 27,00	<b>0,026*</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	22,57 X 34,85	<b>0,000*</b>
<b>Sílabas Jul X Sílabas Nov</b>	27,00 X 34,85	<b>0,001*</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Jul</b>	5,71 X 11,57	<b>0,052</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Nov</b>	5,71 X 19,00	<b>0,004*</b>
<b>Fonemas Jul X Fonemas Nov</b>	11,57 X 19,00	<b>0,000*</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	28,28 X 38,57	<b>0,012*</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	28,28 X 53,85	<b>0,000*</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>38,57 X 53,85</b>	<b>0,000*</b>

\* $p<0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

Diferentemente do subgrupo GE1, o subgrupo GE2 apresentou maior crescimento na consciência fonológica no segundo semestre do ano, no período de julho a novembro.



Nos outros períodos também houve avanços, mas os considerados mais significativos ocorreram no período de julho a novembro. Se esses resultados forem comparados com a hipótese de escrita, vê-se que no mês de julho esses sujeitos encontravam-se na hipótese silábico-alfabética e que só no mês de novembro é que avançaram para a alfabética. Não foi à toa que a caracterização desse subgrupo foi como MODERADAMENTE MUITO BOM, pois de forma moderada, e não rápida, chegaram ao nível alfabético de escrita. O comportamento do GE2 não foi igual ao do GE1, pois o pico de crescimento ocorreu no segundo semestre, e não no primeiro. O subgrupo GE2, portanto, teve um maior avanço na consciência fonológica e na escrita no período de julho a novembro, segundo semestre do ano letivo.

O subgrupo GE3, caracterizado como LENTAMENTE MUITO BOM na evolução da escrita, apresentou diferença significativa entre os meses de aplicação do CONFIAS entre julho e novembro no nível silábico e entre março e novembro no nível fonêmico. Além desses, um valor que se aproxima do nível de significância seria o de 0,058, ocorrido no total do teste de julho a novembro. Somados aos índices de significância encontrados, o resultado indica que, no subgrupo GE3, houve um maior crescimento na consciência fonológica no nível da sílaba de julho a novembro e no nível fonêmico de março a novembro (Tabela 9).

Tabela 9 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GE3 – “Lentamente Muito Bom” (PS → S → A)\*\*

<i>Verificações</i>		
	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	22,50 X 26,00	<b>0,395</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	22,50 X 29,00	<b>0,234</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	26,00 X 29,00	<b>0,000*</b>
<b>Fonema Mar X Fonema Jul</b>	5,00 X 9,50	<b>0,070</b>
<b>Fonema Mar X Fonema Nov</b>	5,00 X 12,00	<b>0,000*</b>
<b>Fonema Jul X Fonema Nov</b>	9,50 X 12,00	<b>0,126</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	27,50 X 35,50	<b>0,228</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	27,50 X 41,00	<b>0,117</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>35,50 X 41,00</b>	<b>0,058</b>

\*p<0,05 = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

No subgrupo GE3 houve menos resultados significativos quanto aos avanços na consciência fonológica. Os avanços ocorreram de julho a novembro, no nível da sílaba, e de março a novembro, no nível do fonema. Se for observado o resultado ao nível do fonema comparado à hipótese de escrita dos sujeitos, vê-se que o avanço da escrita que ocorreu LENTAMENTE acompanha o crescimento na consciência fonêmica que só foi significativo de março a novembro, isto é, não ocorreu em nenhum dos períodos em específico, mas em todo o ano letivo. O crescimento significativo no nível da sílaba, ocorrido de julho a novembro, pode ser reflexo da hipótese de escrita, que em julho era silábica e que até novembro passa para alfabética. No entanto, vê-se uma grande diferença em relação aos outros subgrupos, pois o GE3 necessitou de um pouco mais de tempo para

avançar do nível pré-silábico ao alfabético e para obter um crescimento significativo na consciência fonêmica.

Retomando os resultados da avaliação da consciência fonológica encontrados nos subgrupos do Grupo Experimental verifica-se o seguinte: o GE1 obteve maior crescimento de março a julho; o GE2 obteve maior crescimento de julho a novembro e o GE3 maior crescimento de março a novembro. Com esses resultados confirma-se que, mesmo sendo do mesmo grupo (Experimental), no qual as professoras utilizavam uma mesma abordagem metodológica de alfabetização, há diferentes evoluções no crescimento e aprendizagem dos alunos. A partir disso, pode-se perguntar se os sujeitos do GE3 eram de uma professora ou escola específica e os do GE1 de outra. Não, há sujeitos de uma mesma professora no GE1 e no GE3, indicando que a diferença foi individual e não relativa ao manejo da professora.

Os subgrupos do GE também foram comparados uns com os outros nos níveis silábico e fonêmico nos meses de março, julho e novembro. O Quadro 17 apresenta esses resultados.

<i>Nível/mês</i>	<i>Subgrupos comparados</i>	<i>p</i>
Sílaba/julho	GE1 X GE2	<b>0,019*</b>
Fonema/julho	GE1 X GE2	<b>0,007*</b>
	GE1 X GE3	<b>0,028*</b>
Total/julho	GE1 X GE2	<b>0,004*</b>
	GE1 X GE3	<b>0,026*</b>
Sílaba/novembro	GE1 X GE3	<b>0,006*</b>
	GE2 X GE3	<b>0,032*</b>
Fonema/novembro	GE1 X GE3	<b>0,042*</b>
Total/novembro	GE1 X GE3	<b>0,009*</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 17 - Comparação do desempenho nos níveis de consciência fonológica entre os subgrupos do Grupo Experimental

No mês de março não houve diferença estatisticamente significativa entre os subgrupos do GE, por isso o programa estatístico não selecionou estando ausente da tabela. O motivo pelo qual o programa estatístico não tenha selecionado o mês de março pode ser explicado pelo fato de que, no mês de março, todos os sujeitos encontravam-se pré-silábicos e, provavelmente, num nível de consciência fonológica semelhante.

Já no mês de julho, o programa estatístico encontrou valores significativos entre os subgrupos GE1 e GE2 no nível silábico, ( $p= 0,019$ ), fonêmico ( $p= 0,007$ ) e no total do teste ( $p= 0,004$ ). Também encontrou diferença significativa entre os subgrupos GE1 e GE3 no nível fonêmico ( $p= 0,028$ ) e no total do teste ( $p= 0,026$ ). Essas diferenças significativas são facilmente explicadas, pois em julho os subgrupos GE1, GE2 e GE3 mostravam-se com diferentes crescimentos na consciência fonológica e em diferentes hipóteses de escrita, o GE1 alfabético, o GE2 silábico-alfabético e o GE3 com sujeitos silábicos.

No mês de novembro houve diferença significativa entre os subgrupos GE1 e GE3 no nível silábico ( $p= 0,006$ ), fonêmico ( $p= 0,042$ ) e no total do teste ( $p= 0,009$ ). Também houve diferença significativa entre os subgrupos GE2 e GE3 no nível silábico ( $p= 0,032$ ). No mês de novembro já não há diferenças significativas entre os subgrupos GE1 e GE2, isto porque, nesse período, a hipótese de escrita de ambos já estava em níveis muito semelhantes, como também a consciência fonológica. Porém, o subgrupo GE3, apesar de já estar alfabético, demorou mais tempo para chegar a esse nível que os demais subgrupos, dessa forma, não obteve um crescimento em consciência fonológica tão grande quanto as do GE1 e GE2, apresentando diferenças significativas.

## 7.2 Resultados da avaliação da consciência fonológica do Grupo Controle (GC)

Os 19 sujeitos do Grupo Controle (GC) também foram submetidos ao Instrumento CONFIAS nos meses de março, julho e novembro, nos níveis silábico e fonêmico, obtendo

as médias de pontuação que podem ser vistas na Tabela 10. A pontuação máxima no nível silábico é de 40 pontos e no nível fonêmico de 30, totalizando 70 pontos em todo o teste. Diferentemente dos sujeitos do Grupo Experimental, os sujeitos do Grupo Controle não participaram de atividades de consciência fonológica em aula e não foram expostos à explicitação do princípio alfabético.

Tabela 10 - Média de acertos do Grupo Controle nas tarefas do instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, nos 3 meses de aplicação

<i>Aplicação</i>	<i>Março</i>		<i>Julho</i>		<i>Novembro</i>	
<i>Níveis</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>Sílaba (máx: 40)</b>	21,05	3,73	24,68	4,20	28,05	<b>5,01</b>
<b>Fonema (máx: 30)</b>	5,52	2,26	9,73	2,95	12,10	<b>2,37</b>
<b>Total (máx: 70)</b>	<b>26,57</b>	<b>4,20</b>	<b>34,42</b>	<b>5,94</b>	<b>40,15</b>	<b>6,51</b>

No mês de março, o GC obteve a média de 21,05 pontos no nível silábico e 5,52 no nível fonêmico, totalizando a média de 26,57 pontos. Em julho, obteve média de 24,68 no nível silábico e 9,73 no nível fonêmico, totalizando 34,42 pontos. No mês de novembro, obteve média de 28,05 no nível silábico e 12,10 no nível fonêmico, totalizando 40,15 pontos de média.

Nesta tabela é possível verificar o desvio padrão obtido no Grupo Controle. No mês de março, quando todos os sujeitos estavam com a hipótese de escrita pré-silábica, o desvio é de 4,20. No mês de julho sobe para 5,94, quando os sujeitos modificam suas hipóteses e as tornam mais variáveis. No mês de novembro o desvio padrão sobe para 6,51, quando há variação das hipóteses, mas não tanto quanto no mês de julho. Se esses índices de desvio padrão forem comparados aos do Grupo Experimental, vistos na Tabela 5, é possível verificar a grande diferença que há no período de março a julho entre o GE e o GC. Enquanto que no GE o desvio padrão aumenta de 6,93 para 9,91, mostrando que há variação de comportamentos em relação às hipóteses e à consciência fonológica, no GC o desvio aumenta somente de 4,20 para 5,94, indicando pouca mudança de variação de comportamentos em relação às hipóteses de escrita e consciência fonológica. Essa diferença

no desvio padrão sinaliza que, apesar de haver crescimento na consciência fonológica no período de março a julho em ambos os grupos GE e GC, houve uma maior diversidade de comportamentos no GE, o que pode indicar um maior impacto de mudança na hipótese de escrita desses sujeitos.

Mesmo não sendo semelhante ao Grupo Experimental, observa-se que no Grupo Controle houve um aumento na média de pontuação da consciência fonológica a cada aplicação do instrumento de avaliação. Essa diferença de pontuação de um mês a outro pode ser considerada significativa ou não, conforme o aumento de pontos obtido em cada aplicação. Na Tabela 11 é possível verificar quando foi significativo o aumento de média de pontuação a cada aplicação e em cada nível de consciência fonológica.

Tabela 11 - Comparação e correlação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Grupo Controle

<i>Verificações</i>	<i>Média de acertos</i>	<i>Correlação</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		<i>r</i>	
Sílaba Mar X Sílabas Jul	21,05 X 24,68	<b>0,67*</b>	<b>0,002*</b>
Sílaba Mar X Sílabas Nov	21,05 X 28,05	0,32	0,181
Sílaba Jul X Sílabas Nov	24,68 X 28,05	<b>0,58*</b>	<b>0,008*</b>
Fonema Mar X Fonema Jul	5,52 X 9,73	0,40	0,088
Fonema Mar X Fonema Nov	5,52 X 12,10	0,32	0,169
Fonema Jul X Fonema Nov	9,73 X 12,10	<b>0,50*</b>	<b>0,029*</b>
Total Mar X Total Jul	26,57 X 34,42	<b>0,69*</b>	<b>0,001*</b>
Total Mar X Total Nov	26,57 X 40,15	0,39	0,095
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>34,42 X 40,15</b>	<b>0,64*</b>	<b>0,003*</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

A Tabela 11 traz a média de pontuação em cada nível de consciência fonológica no respectivo mês de aplicação comparada à média de pontuação dos outros meses de aplicação no GC.

No Grupo Controle houve correlação significativa na média da pontuação no nível silábico de março para julho ( $r = 0,67$ ) e ( $p = 0,002$ ), nível silábico de julho a novembro ( $r = 0,58$ ) e ( $p = 0,008$ ) e nível fonêmico de julho a novembro ( $r = 0,50$ ) e ( $p = 0,029$ ) e no total do teste de março a julho ( $r = 0,69$ ) e ( $p = 0,001$ ) e no total do teste de julho a novembro ( $r = 0,64$ ) e ( $p = 0,003$ ). Não houve diferença significativa no nível silábico de março a novembro, no nível fonêmico de março a julho e de março a novembro e no total do teste de março a novembro.

Podem-se observar bem menos diferenças significativas nos níveis de consciência fonológica entre os meses de aplicação no GC do que no GE. Isso fica evidenciado ao se verificar na tabela o crescimento no nível silábico de março a julho e de julho a novembro e o crescimento no nível fonêmico somente de julho a novembro. Vê-se que o nível fonêmico avançou somente no segundo semestre, podendo indicar, na relação com a hipótese de escrita, que a maioria dos sujeitos desse grupo chegou ao nível alfabético também no segundo semestre.

Outro aspecto a ser observado é que, mesmo havendo diferença significativa no nível do fonema de julho a novembro no GC, tanto o fator de correlação quanto o valor de  $p$  foram menores aos obtidos no GE no mesmo período e nível. Enquanto que no GE o fator de correlação foi de 0,71 e o valor de  $p$  foi de 0,000, no GC foram de 0,50 e 0,029 respectivamente.

O fato de, no Grupo Controle, o crescimento da consciência fonológica no nível fonêmico de março a julho não ter sido considerado significante e ter obtido menores valores de significância no crescimento da consciência fonêmica de julho a novembro com relação ao Grupo Experimental, pode indicar a importância do trabalho com atividades de consciência fonológica realizado pelas professoras do GE durante o ano letivo. Os sujeitos desse grupo obtiveram avanços na consciência fonêmica no período de março a julho e maior crescimento de julho a novembro, se comparados aos sujeitos do GC que não tiveram a mesma abordagem na metodologia de alfabetização do GE.

#### 7.2.1 Resultados da avaliação da consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Controle

Semelhantemente ao Grupo Experimental, foi analisado o comportamento dos subgrupos do Grupo Controle, em relação à consciência fonológica, já que cada um deles apresentou diferente evolução na hipótese da escrita. Assim como no total do Grupo Controle, foi analisado se houve diferença significativa entre os meses de aplicação do teste



de consciência fonológica nos níveis silábico, fonêmico e no total do teste. A Tabela 12 apresenta os dados do subgrupo GC1.

Tabela 12 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC1 – “Rapidamente Ótimo” (PS – A – A)\*\*

<i>Verificações</i>		
	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	22,50 X 31,00	<b>0,037*</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	22,50 X 32,00	<b>0,033*</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	31,00 X 32,00	<b>0,000*</b>
<b>Fonema Mar X Fonema Jul</b>	7,50 X 14,00	<b>0,049*</b>
<b>Fonema Mar X Fonema Nov</b>	7,50 X 12,50	<b>0,126</b>
<b>Fonema Jul X Fonema Nov</b>	14,00 X 12,50	<b>0,205</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	30,00 X 45,00	<b>0,042*</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	30,00 X 44,50	<b>0,066</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>45,00 X 44,50</b>	<b>0,500</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

O subgrupo GC1, caracterizado na evolução da escrita como RAPIDAMENTE ÓTIMO, apresentou valores significativos na aplicação do CONFIAS no nível silábico de março a julho ( $p = 0,037$ ), de março a novembro ( $p = 0,033$ ) e de julho a novembro ( $p = 0,000$ ). No nível fonêmico apresentou diferença significativa de março a julho ( $p = 0,049$ ). No total do teste, também apresentou diferença significativa de março a julho ( $p = 0,042$ ).

Observa-se, nesse subgrupo, diferença significativa entre todos os intervalos de aplicação no nível da sílaba, porém, no nível fonêmico, somente entre os meses de março a julho. Para esses sujeitos o pico de crescimento na consciência fonêmica foi de março a

julho, quando a hipótese de escrita mudou de pré-silábica para alfabética, semelhantemente aos sujeitos do subgrupo GE1, que também teve a classificação RAPIDAMENTE ÓTIMO. No entanto, se forem analisados os valores de  $p$  dos subgrupos GE1 (Tabela 7) e GC1 (Tabela 12), no nível do fonema, de março a julho, vê-se que o GE1 obteve 0,000, enquanto que o GC1 obteve 0,049, um valor bem menos significativo. Mesmo os subgrupos tendo uma mesma característica de evolução na escrita, a pontuação na consciência fonológica mostra diferença entre eles.

A Tabela 13 apresenta os resultados do subgrupo GC2, caracterizado na evolução da escrita de MODERADAMENTE MUITO BOM. A tabela mostra que houve diferença significativa na maioria dos intervalos de aplicação, não havendo, somente, no nível silábico de julho a novembro ( $p= 0,065$ ).

Tabela 13 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC2 – “Moderadamente Muito Bom” (PS – SA – A)\*\*

<i>Verificações</i>		
	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	22,22 X 25,88	<b>0,005*</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	22,22 X 29,88	<b>0,007*</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	25,88 X 29,88	<b>0,065</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Jul</b>	5,66 X 9,44	<b>0,010*</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Nov</b>	5,66 X 13,22	<b>0,000*</b>
<b>Fonema Jul X Fonemas Nov</b>	9,44 X 13,22	<b>0,000*</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	27,88 X 35,33	<b>0,000*</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	27,88 X 43,11	<b>0,000*</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>35,33 X 43,11</b>	<b>0,005*</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

Para o GC2 a evolução da consciência fonológica ocorreu diferentemente do GC1, já que de março a julho a hipótese de escrita avançou de pré-silábica para silábico-alfabética e não para alfabética. Isso pode justificar por que houve diferenças significativas no nível do fonema tanto de março a julho quanto de julho a novembro. De julho a novembro o GC2 atingiu a hipótese de escrita alfabética. No nível silábico a evolução ocorreu mais de março a julho, quando os sujeitos passaram de pré-silábicos para silábico-alfabéticos, dando-se conta de que cada sílaba emitida na fala deveria ser representada por uma letra (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Se forem comparados os subgrupos GC2 e GE2 observa-se que os valores de significância foram maiores no GE2, indicando evolução mais significativa na consciência fonológica de um período a outro. Novamente, a abordagem na metodologia das professoras do GE poderá ter feito a diferença entre a evolução dos subgrupos do GE e GC.

O subgrupo GC3, caracterizado na evolução da escrita como LENTAMENTE MUITO BOM, tem seus resultados apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC3 – “Lentamente Muito Bom” (PS – S – A)\*\*

<i>Verificações</i>		
	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	18,00 X 22,66	<b>0,005*</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	18,00 X 25,66	<b>0,029*</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	22,66 X 25,66	<b>0,095</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Jul</b>	4,00 X 7,66	<b>0,212</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Nov</b>	4,00 X 10,33	<b>0,003*</b>
<b>Fonema Jul X Fonemas Nov</b>	7,66 X 10,33	<b>0,319</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	22,00 X 30,33	<b>0,070</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	22,00 X 36,00	<b>0,012*</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>30,33 X 36,00</b>	<b>0,051</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético).

Houve diferença significativa no nível silábico de março a julho ( $p = 0,005$ ) e de março a novembro ( $p = 0,029$ ). No nível fonêmico, houve diferença significativa de março a novembro ( $p = 0,003$ ) e no total do teste de março a novembro ( $p = 0,012$ ).

É muito interessante observar a evolução da consciência fonológica do GC3 se relacionada à evolução da escrita. Houve significância no nível da sílaba entre março e julho, quando os sujeitos passavam da hipótese pré-silábica para silábica, ou seja, davam-se conta da relação da fala com a escrita utilizando uma letra para cada sílaba produzida na fala. Houve significância no crescimento do nível fonêmico de março a novembro, indicando que, realmente, esses sujeitos precisaram de um período bem maior para chegar ao nível alfabético e, por isso, cresceram no nível do fonema. Parece haver uniformidade no subgrupo GC3, pois em todos os níveis, inclusive no total (sílabas e fonemas), o crescimento

significativo ocorreu de março a novembro. Isso está relacionado diretamente a sua caracterização na evolução da escrita como LENTAMENTE MUITO BOM, pois o subgrupo levou o ano todo para obter o resultado esperado: chegar à hipótese alfabética de escrita.

O subgrupo GC4, caracterizado na evolução da escrita como ESTAVELMENTE BOM, é apresentado na Tabela 15. A tabela mostra que houve diferença significativa somente no nível silábico entre os meses de julho a novembro ( $p= 0,049$ ). Nos outros intervalos não houve diferença significativa, indicando que o crescimento em consciência fonológica foi baixo, havendo um crescimento importante somente no nível silábico entre julho e novembro.

Tabela 15 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC4 – “Estavelmente Bom” (PS – SA – SA)\*\*

<i>Verificações</i>	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	19,00 X 21,66	<b>0,094</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	19,00 X 26,66	<b>0,054</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	21,66 X 26,66	<b>0,049*</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Jul</b>	7,00 X 11,00	<b>0,120</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Nov</b>	7,00 X 12,33	<b>0,157</b>
<b>Fonema Jul X Fonemas Nov</b>	11,00 X 12,33	<b>0,604</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	26,00 X 32,66	<b>0,104</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	26,00 X 39,00	<b>0,069</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>32,66 X 39,00</b>	<b>0,135</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético.

Esse aumento significativo somente no nível silábico de julho a novembro vai ao encontro da evolução da escrita apresentada por este subgrupo, o qual foi caracterizado de ESTAVELMENTE BOM. O subgrupo avançou da hipótese pré-silábica para a silábico-alfabética e permaneceu até o final do ano nessa mesma hipótese de escrita, não chegando ao nível alfabético. O fato de não ter chegado ao nível alfabético reflete-se na ausência de crescimento significativo na consciência fonológica no nível fonêmico, pois só houve crescimento significativo no nível silábico.

O subgrupo GC4, como visto, obteve baixo crescimento em consciência fonológica mantendo, de maneira estável, a hipótese de escrita até o final do ano letivo. Porém, estar na hipótese de escrita silábico-alfabética indica estar a poucos passos da alfabética, pois já se tem noção de que as letras podem representar não só sílabas, mas segmentos menores.

No entanto, o subgrupo GC5, visto a seguir, mostrou-se ainda mais estável, chegando ao final do ano letivo avançando somente até a hipótese silábica de escrita, sendo que um dos sujeitos permaneceu na hipótese pré-silábica. A Tabela 16 apresenta os resultados da avaliação da consciência fonológica do subgrupo GC5.

Tabela 16 - Comparação da pontuação nas tarefas do instrumento CONFIAS entre os meses de aplicação do Subgrupo GC5 – “Estavelmente Baixo” (PS – PS – S/OS)\*\*

<i>Verificações</i>		
	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<i>Nível / Mês</i>		
<b>Sílaba Mar X Sílabas Jul</b>	22,00 X 20,50	<b>0,500</b>
<b>Sílaba Mar X Sílabas Nov</b>	22,00 X 21,50	<b>0,795</b>
<b>Sílaba Jul X Sílabas Nov</b>	20,50 X 21,50	<b>0,795</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Jul</b>	3,00 X 8,00	<b>0,242</b>
<b>Fonema Mar X Fonemas Nov</b>	3,00 X 9,00	<b>0,105</b>
<b>Fonema Jul X Fonemas Nov</b>	8,00 X 9,00	<b>0,500</b>
<b>Total Mar X Total Jul</b>	25,00 X 28,50	<b>0,090</b>
<b>Total Mar X Total Nov</b>	25,00 X 30,50	<b>0,272</b>
<b>Total Jul X Total Nov</b>	<b>28,50 X 30,50</b>	<b>0,500</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

\*\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético.

O subgrupo GC5, caracterizado na evolução da escrita como ESTAVELMENTE BAIXO, não apresentou diferença significativa em nenhum dos níveis de consciência fonológica nos intervalos de aplicação do CONFIAS. Os valores de  $p$  apresentam-se distantes do que seria considerado significativo. Esse resultado reflete-se no pouco crescimento da escrita desse grupo, já que os dois sujeitos não chegaram à hipótese silábico-alfabética, tampouco à hipótese alfabética. Um deles chegou à hipótese silábica no

final do ano letivo e o outro permaneceu pré-silábico. Nota-se, nesse subgrupo, a pouca mobilização dos sujeitos em relação à escrita e à consciência fonológica. Esses sujeitos ainda não chegaram à hipótese de escrita alfabética e, por isso, não atingiram os resultados esperados ao final de uma 1ª série.

Os subgrupos do GC também foram comparados uns com os outros no nível silábico e fonêmico nos meses de março, julho e novembro. O Quadro 18 apresenta esses resultados.

<i>Nível/mês</i>	<i>Subgrupos comparados</i>	<i>p</i>
Sílabas/julho	GC4 X GC1	<b>0,028*</b>
	GC1 X GC5	<b>0,024*</b>
Total/julho	GC3 X GC1	<b>0,020*</b>
	GC1 X GC5	<b>0,016*</b>

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 18 - Comparação do desempenho nos níveis de Consciência fonológica entre os subgrupos do Grupo Controle

No mês de março e novembro não foram encontradas diferenças significativas entre os subgrupos do GC, por isso o programa estatístico não o selecionou esse período de aplicação. Isso ocorreu também com o subgrupo GC2, que não tendo uma relação significativa com nenhum dos outros subgrupos, não está presente no quadro.

No mês de julho, encontraram-se diferenças significativas no nível silábico entre os subgrupos GC4 e GC1 ( $p = 0,028$ ) e entre os subgrupos GC1 e GC5 ( $p = 0,024$ ); e no total do teste entre os subgrupos: GC3 e GC1 ( $p = 0,020$ ) e GC1 e GC5 ( $p = 0,016$ ). No nível fonêmico, especificamente, não foram encontradas diferenças significativas entre os subgrupos.



Percebe-se que o subgrupo GC1 sempre está presente na comparação com os outros subgrupos. O subgrupo GC1 foi o caracterizado de RAPIDAMENTE ÓTIMO, obtendo maior crescimento significativo na consciência fonológica e na evolução da escrita quando comparado aos demais subgrupos do GC. Os resultados dessa tabela vão ao encontro do que já foi analisado nas tabelas anteriores de cada subgrupo, pois, com relação aos subgrupos GC3, GC4 e GC5, o subgrupo GC1 apresenta maiores diferenças na avaliação da consciência fonológica. Já com relação ao subgrupo GC2, o subgrupo GC1 apresenta poucas diferenças, não sendo selecionado como significativo pelo programa estatístico. O GC1 e o GC2 mostram-se com comportamentos mais semelhantes que os demais.

### 7.3 Comparação dos resultados da avaliação da consciência fonológica entre os Grupos Experimental e Controle

Além de descrever o desempenho dos Grupos Experimental e Controle e de seus subgrupos, e de em alguns momentos fazer algumas comparações entre GE e GC, decidiu-se desenvolver uma seção específica para a comparação do desempenho em consciência fonológica entre os grupos GE e GC. A Tabela 17 traz a média de acertos no nível silábico, fonêmico e no total do teste nos meses de março, julho e novembro, do Grupo Experimental e do Grupo Controle e, ao lado, o valor de  $p$ , revelando se houve ou não uma diferença significativa entre os dois grupos. Os valores significativos estão com asterisco (\*) e negrito.

Tabela 17 - Comparação entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle conforme acertos no CONFIAS nos três meses de aplicação

<i>Nível/aplicação</i>	<i>Grupos</i>	<i>Média de acertos</i>	<i>p</i>
<b>Sílaba/março</b>	Experimental	24,18	<b>0,022*</b>
	Controle	21,05	
<b>Fonema/março</b>	Experimental	6,50	<b>0,293</b>
	Controle	5,52	
<b>Total/março</b>	Experimental	30,68	<b>0,031*</b>
	Controle	26,57	
<b>Sílaba/julho</b>	Experimental	30,72	<b>0,000*</b>
	Controle	24,68	
<b>Fonema/julho</b>	Experimental	15,27	<b>0,000*</b>
	Controle	9,73	
<b>Total/julho</b>	Experimental	46,00	<b>0,000*</b>
	Controle	34,42	
<b>Sílaba/novembro</b>	Experimental	35,04	<b>0,000*</b>
	Controle	28,05	
<b>Fonema/novembro</b>	Experimental	19,63	<b>0,000*</b>
	Controle	12,10	
<b>Total/novembro</b>	<b>Experimental</b>	<b>54,68</b>	<b>0,000*</b>
	<b>Controle</b>	<b>40,15</b>	

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

Observando a tabela, vê-se que só não há diferença significativa entre os grupos GE e GC no nível fonêmico no mês de março. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que no mês de março todos os sujeitos da pesquisa (GE e GC) estavam com a hipótese pré-silábica de escrita, ou seja, nenhuma criança relacionava a escrita com os fonemas.

Nos demais níveis e meses de aplicação, a diferença foi estatisticamente significativa e a maioria com alto índice de significância ( $p = 0,000$ ), com exceção do nível

silábico em março e do total do mês de março que obtiveram ( $p= 0,022$ ) e ( $p= 0,031$ ), respectivamente.

Essa baixa significância no mês de março deve-se ao fato de que foi a primeira aplicação do CONFIAS, antes de os professores do Grupo Experimental iniciarem atividades específicas de consciência fonológica e de explicitação do código alfabético. Essa baixa significância, mas existente, se dá devido à diferença encontrada entre os grupos no nível de consciência fonológica na primeira aplicação, diferença esta alheia à pesquisa, pois o crescimento foi avaliado a partir do nível em que cada grupo se encontrava. Dessa forma, poderia haver dúvida quanto aos antecedentes dessas crianças, se as crianças do Grupo Controle teriam diferentes oportunidades das do Grupo Experimental. Tanto o Grupo Controle como o Experimental pertenciam a escolas de periferia, onde o contexto é de baixas condições de letramento. Se houvesse diferença importante entre os grupos, o nível fonêmico de março apresentaria, também, diferença significativa.

A Tabela 17 pode ser considerada como a mais representativa dos resultados desta pesquisa. Ela mostra o quanto os grupos trilharam caminhos diferentes de março a novembro. Ela também revela que em março os grupos apresentavam-se em condições mais similares e que, a partir da abordagem diferenciada de cada professora do grupo Experimental e Controle, a similaridade foi diminuindo, dando lugar a comportamentos diferentes com relação à escrita e à consciência fonológica.

### 7.3.1 Comparação dos resultados da avaliação da consciência fonológica entre os subgrupos do Grupo Experimental e subgrupos do Grupo Controle

No item anterior foram comparados os resultados do Grupo Experimental com os do Grupo Controle. É interessante verificar, também, a diferença existente nos resultados do CONFIAS entre os subgrupos do Grupo Experimental e Grupo Controle que obtiveram evolução semelhante na escrita. O Quadro 19 traz a comparação dos subgrupos: GE1 com GC1, GE2 com GC2 e GE3 com GC3.

<i>Subgrupos</i>	<i>Classificação</i>	<i>Níveis do teste</i>	<i>p</i>
GE1x GC1	RAPIDAMENTE	Fonêmico novembro	<b>0,031*</b>
	ÓTIMO	Total novembro	<b>0,032*</b>
GE2 x GC2	MODERADAMENTE	Silábico novembro	<b>0,031*</b>
	MUITO BOM	Fonêmico novembro	<b>0,002*</b>
		Total novembro	<b>0,001*</b>
GE3 x GC3	LENTAMENTE MUITO BOM	Não apresentaram diferenças significativas	---

\* $p < 0,05$  = Há diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 19 - Comparação dos subgrupos GE e GC entre as aplicações do CONFIAS

Os subgrupos GE1 e GC1 obtiveram a seguinte evolução na escrita: nível pré-silábico → alfabético → alfabético, sendo caracterizados como “RAPIDAMENTE ÓTIMO”. De acordo com o programa estatístico, houve diferença significativa no nível fonêmico no mês de novembro ( $p = 0,031$ ) e no total do teste em novembro ( $p = 0,032$ ). Esse resultado vai ao encontro do que já foi citado no capítulo anterior com relação à evolução da escrita dos Grupos Experimental e Controle. Foi observado que, apesar de haver sujeitos do GE e do GC com hipótese alfabética no mês de novembro, a escrita de ambos os grupos apresentava diferenças em termos de qualidade. Os erros ortográficos e as trocas fonológicas eram mais frequentes na escrita dos sujeitos alfabéticos do Grupo Controle. Isso pode explicar a diferença significativa na consciência fonológica entre os subgrupos GE1 e GC1. O nível de consciência fonêmica do GE1 poderia estar auxiliando na qualidade da escrita. Esta é mais uma evidência indicando que a consciência fonológica pode fazer a diferença durante a aquisição da escrita e que esta também possibilitou o crescimento na consciência fonêmica.

Os subgrupos GE2 e GC2 obtiveram a seguinte evolução na escrita: nível pré-silábico → silábico-alfabético → alfabético, sendo caracterizados como “MODERADAMENTE MUITO BOM”. Para esses subgrupos encontrou-se diferença significativa em nível silábico no mês de novembro ( $p = 0,031$ ), em nível fonêmico no mês de novembro ( $p = 0,002$ ) e no total do teste em novembro ( $p = 0,001$ ). No caso dos

subgrupos GE2 e GC2 pode ter havido algo semelhante aos subgrupos GE1 e GC1. Mesmo estando os subgrupos GE2 e GC2 na hipótese alfabética de escrita, no mês de novembro, havia diferença em termos de qualidade da sua *performance*. Até julho, os subgrupos GE2 e GC2 comportaram-se com diferenças pouco significativas, no entanto, ao chegarem no mês de novembro, houve diferenças entre eles.

Já os subgrupos GE3 e GC3, que obtiveram evolução do nível de escrita pré-silábico → silábico → alfabético, caracterizados como “LENTAMENTE MUITO BOM”, não apresentaram diferenças significativas. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que ambos os grupos encararam a alfabetização de uma forma semelhante: lenta, mas progressiva. Ao final do ano chegaram ao nível alfabético, atingindo os objetivos de uma classe de alfabetização. O que pode ser comentado comparando o comportamento do GE3 com GC3, é que o GE3 é caracterizado como “lento” na evolução da escrita, diferentemente dos outros subgrupos do Grupo Experimental, e que este foi o que teve maiores dificuldades dentro do GE. Ele esteve em condições similares ao do GC3 porque seu desempenho não foi tão bom quanto os demais do seu grupo.

Foi interessante acrescentar ao capítulo esta última seção, pois aqui mostra-se que, mesmo os subgrupos tendo o mesmo comportamento na evolução da escrita, os resultados da avaliação em consciência fonológica apontam para as diferenças encontradas. O programa estatístico não selecionou outras aplicações, pois não apresentaram diferenças significativas, porém, se fossem observados os valores encontrados, provavelmente mais diferenças poderiam ser discutidas.

Este capítulo buscou apresentar e descrever os resultados encontrados na avaliação da consciência fonológica do Grupo Experimental e Controle. Uma vez que a consciência fonológica está relacionada ao desempenho na escrita e esta com a consciência fonológica, não foi possível deixar de comentar e comparar o desempenho dos sujeitos em consciência fonológica com o desempenho na escrita. No entanto, os comentários feitos não se aprofundaram, pois o capítulo tinha o intuito de descrever a evolução da consciência fonológica, e se fossem acrescentados dados de comparações mais aprofundados, o capítulo

tornar-se-ia muito extenso. Por essa razão, o capítulo 8, que segue, trará resultados mais detalhados e a discussão a respeito da relação entre consciência fonológica e escrita encontrados nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO 8**

### **Relação entre a evolução da escrita e da consciência fonológica: resultados e discussão**

No capítulo anterior, várias vezes foi mencionada a existência da relação entre o desempenho da escrita dos sujeitos e a pontuação na avaliação da consciência fonológica, porém, não houve um aprofundamento do assunto, pois achou-se necessário reservar um espaço especialmente para essa discussão. Este capítulo, portanto, tem como objetivo descrever e discutir os resultados referentes à relação entre a evolução da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, por meio da verificação dos resultados e das discussões feitas a partir deles, quer-se chegar à defesa de uma das premissas a respeito da relação entre consciência fonológica: a consciência fonológica como pré-requisito para a aquisição da escrita (Fox & Routh, 1975, 1976, 1984; Bradley & Bryant, 1983; Bryant & Bradley, 1987; Lundeberg et alii, 1988; Ball & Blachman, 1991; e, no Brasil, Cardoso-Martins, 1995); ou a aquisição da escrita como pré-requisito para a consciência fonológica (Bruce, 1964; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Mann, 1986; Read et alii, 1986; Goswami & Bryant, 1990); ou se há uma reciprocidade nessa relação, na qual alguns níveis de consciência fonológica auxiliam na aquisição da escrita, enquanto que a aquisição da escrita auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica (Content, 1984; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986; Morais, Alegria & Content, 1987; e, no Brasil, Carraher, 1987; Menezes, 1999; Costa, 2002 e Freitas, 2004).

Para a análise dos dados referentes à relação entre a evolução da escrita e a consciência fonológica não foi possível realizar um estudo quantitativo devido à delimitação estatística para comparar amostras diferenciadas: resultados conceituais da evolução da escrita e resultados numéricos do Instrumento CONFIAS. A análise foi realizada de forma qualitativa por meio da comparação entre a caracterização da evolução da escrita com o crescimento significativo na pontuação da consciência fonológica (CONFIAS) de uma aplicação a outra em cada subgrupo dos Grupos Experimental e Controle.



Primeiramente, será observada a relação da evolução da escrita e da consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Experimental e, após, dos subgrupos do Grupo Controle.

### 8.1 Subgrupos do Grupo Experimental

Para facilitar a apresentação dos dados, o Quadro 20 traz um esquema do comportamento dos subgrupos GE1, GE2 e GE3 conforme a evolução da escrita, caracterização dessa evolução e desempenho em consciência fonológica. O quadro apresenta os três subgrupos (GE1, GE2 e GE3), cada qual com a evolução na escrita e sua caracterização. Mais abaixo, traz informações retiradas das Tabelas 7, 8 e 9, vistas anteriormente no capítulo 7, sobre as diferenças significativas obtidas na pontuação do CONFIAS entre os meses de março, julho e novembro, nos níveis silábico e fonêmico.

<i>Subgrupos</i> <i>Verificações</i>	<i>GE1</i>	<i>GE2</i>	<i>GE3</i>
<i>Evolução na escrita</i>	PS→A→A*	PS→SA→A*	PS→S→A*
<i>Caracterização da evolução na escrita</i>	Rapidamente ótimo	Moderadamente muito bom	Lentamente muito bom
<i>Desempenho em consciência fonológica</i>	Diferença significativa entre todos os meses de aplicação nos níveis silábico e fonêmico, um pouco menos significativos em todos os níveis de julho a novembro.	Diferença significativa entre todos os meses de aplicação nos níveis silábico e fonêmico, menor nos níveis fonêmico de março a julho.	Diferença significativa entre os meses de aplicação no nível silábico de julho a novembro e no nível fonêmico de março a novembro.

\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

Quadro 20 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Experimental

O GE1 é o subgrupo do Grupo Experimental caracterizado como RAPIDAMENTE ÓTIMO porque seus sujeitos apresentaram a seguinte evolução da escrita nos meses de março, julho e novembro: pré-silábico → alfabético → alfabético. A evolução na escrita foi considerada rápida, pois passaram do nível pré-silábico (março) para o nível alfabético em julho, permanecendo nesse nível em novembro, porém, aprimorando-o. Percebe-se que o desempenho em consciência fonológica acompanha a evolução na escrita, pois as diferenças significativas entre os meses de aplicação do CONFIAS comparam-se à rápida evolução na hipótese da escrita, principalmente de março a julho, quando os sujeitos avançaram do nível pré-silábico ao alfabético.

Apesar de haver diferenças significativas entre todos os meses de aplicação do Instrumento CONFIAS, observa-se que os maiores índices de significância ocorrem entre março e julho, ou seja, houve um maior crescimento na consciência fonológica neste período. Também, de março a julho, esses sujeitos passaram de pré-silábicos para alfabéticos, mostrando que ocorreu neste período um grande crescimento na escrita. Se os sujeitos do GE1 obtiveram maior crescimento na consciência fonológica e na escrita no mesmo período (março a julho), confirma que existe relação entre ter consciência fonológica e adquirir a escrita, corroborando idéias de muitos autores.

O GE2 foi caracterizado como MODERADAMENTE MUITO BOM porque seus sujeitos passaram de pré-silábicos (março) para silábico-alfabéticos (julho) e depois para alfabéticos (novembro). A evolução na escrita não foi considerada rápida, mas moderada, já que passou antes pelo nível silábico-alfabético, para depois avançar para o alfabético. No desempenho da consciência fonológica percebe-se isso também, pois há diferenças significativas em praticamente todos os níveis e intervalos de aplicação, mas há menos significância no nível fonêmico de março a julho, quando houve menor evolução na escrita comparada ao GE1, que foi de pré-silábico a alfabético, e o GE2, que foi de pré-silábico a silábico-alfabético.

Nesse subgrupo vê-se, também, a relação entre consciência fonológica e escrita. Enquanto que os sujeitos do GE1 obtiveram melhor pontuação de março a julho no

CONFIAS e na escrita chegaram ao nível alfabético em julho, os sujeitos do GE2 tiveram maior pontuação no CONFIAS de julho a novembro, chegando ao nível alfabético somente em novembro. Novamente, consciência fonológica e escrita de “mãos dadas”.

Já o subgrupo GE3 foi caracterizado de LENTAMENTE MUITO BOM na evolução da escrita porque seus sujeitos avançaram na hipótese da escrita da seguinte maneira: pré-silábico → silábico → alfabético. Os sujeitos desse subgrupo tiveram uma evolução lenta, porém, chegaram ao nível alfabético. Essa lentidão pode ser observada também no resultado do desempenho em consciência fonológica, no qual não houve diferença significativa na maioria dos níveis, somente no nível silábico de julho a novembro e no nível fonêmico de março a novembro. Se for observado o nível fonêmico, que se relaciona mais diretamente à aquisição da escrita, vê-se que este teve um crescimento ao longo do ano, ou seja, de março a novembro.

O fato de o crescimento em consciência fonológica mostrar-se maior ao longo do ano (março a novembro) e isso corroborar a evolução obtida na escrita, isto é, passar de pré-silábico a silábico em julho e só em novembro chegar ao nível alfabético, confirma a existência, novamente, da relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita.

Assim, entre os subgrupos do Grupo Experimental pôde-se observar que houve relação estreita entre a evolução na escrita e o desempenho em consciência fonológica. Percebeu-se que houve uma uniformidade no desenvolvimento de ambas as habilidades. Será vista, agora, a relação entre a evolução da escrita e consciência fonológica existente nos subgrupos do Grupo Controle.

## 8.2 Subgrupos do Grupo Controle

Como na apresentação dos resultados dos subgrupos do Grupo Experimental, também para os subgrupos do Grupo Controle apresenta-se o Quadro 21 para facilitar a explanação.

O quadro apresenta os cinco subgrupos do Grupo Controle, cada qual com sua evolução e caracterização na escrita. Junto a isso, informações quanto ao desempenho em consciência fonológica obtidas nas Tabelas 12, 13, 14, 15 e 16 do capítulo 7 que trata dos resultados da consciência fonológica.

<i>Subgrupos</i> <i>Verificações</i>	<i>GC1</i>	<i>GC2</i>	<i>GC3</i>	<i>GC4</i>	<i>GC5</i>
<i>Evolução na escrita</i>	PS→A→A*	PS→SA→A*	PS→S→A*	PS→SA→SA*	PS→PS→PS*
<i>Caracterização da evolução na escrita</i>	Rapidamente e ótimo	Moderadamente muito bom	Lentamente muito bom	Estavelmente bom	Estavelmente baixo
<i>Desempenho em consciência fonológica</i>	Diferença significativa nos níveis silábico de março a julho e de julho a novembro, e no nível fonêmico de março a julho.	Diferença significativa entre todos os meses de aplicação nos níveis silábico e fonêmico, maior no fonêmico de julho a novembro. Não houve diferença significativa no nível silábico de julho a novembro.	Diferença significativa nos níveis silábico e fonêmico entre os meses de março a novembro.	Diferença significativa somente no nível silábico entre os meses de julho a novembro.	Não houve diferença significativa entre os meses de aplicação nos níveis silábico nem fonêmico.

\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

Quadro 21 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos do Grupo Controle

O GC1 é caracterizado como RAPIDAMENTE ÓTIMO na evolução da escrita porque seus sujeitos avançaram da seguinte forma: pré-silábico → alfabético → alfabético. Na escrita, portanto, tiveram um rápido avanço, chegando em julho ao nível alfabético. Conforme o Quadro 21, no desempenho da consciência fonológica, porém, só obtiveram diferenças significativas nos níveis silábico de março a julho e de julho a novembro, e no nível fonêmico no período de março a julho, indicando, assim, que o crescimento em consciência fonológica foi mais significativo de março a julho. Apesar de haverem chegado ao nível alfabético em novembro, demonstrando crescimento na escrita, o crescimento na consciência fonológica em nível fonêmico não foi significativo nesse período.

Assim como no GE1, visto na seção anterior, o GC1 também obteve maior crescimento significativo na consciência fonológica de março a julho e rápido avanço na hipótese de escrita, de pré-silábico em março, para o alfabético em julho. Apesar de se ter visto que o GC1 não obteve os mesmos resultados que o GE1, pois não receberam a mesma abordagem de alfabetização, houve forte relação entre a consciência fonológica e a evolução da escrita nesse subgrupo.

No GC2, que é caracterizado como MODERADAMENTE MUITO BOM, os sujeitos avançaram na escrita da seguinte forma: pré-silábico → silábico-alfabético → alfabético. Esse avanço foi moderado, não tão rápido como o do subgrupo GC1, mas chegou ao nível muito bom ao final do ano letivo. O desempenho da consciência fonológica ocorreu de forma similar, pois houve diferenças significativas a cada aplicação do teste, não havendo no nível silábico entre os meses de julho e novembro, mas havendo no nível fonêmico de julho a novembro, quando os sujeitos passaram de silábico-alfabéticos para alfabéticos.

Apesar de este subgrupo comportar-se de forma similar ao subgrupo GE2 na evolução da escrita, sabe-se que houve diferenças na pontuação da consciência fonológica entre eles. Mesmo assim, vê-se que há relação entre o desempenho em consciência fonológica e evolução da escrita, confirmando o que refere a literatura. O subgrupo GE2

obteve maior crescimento na escrita e na consciência fonológica, especialmente a fonêmica, no período de julho a novembro.

O subgrupo GC3 foi caracterizado como LENTAMENTE MUITO BOM porque seus sujeitos avançaram na escrita da seguinte maneira: pré-silábico → silábico → alfabético. Seu avanço foi lento, mas chegaram ao final do ano letivo com a hipótese alfabética. No desempenho de consciência fonológica observa-se, no quadro, que houve diferenças significativas somente no período de março a novembro, não havendo significância nos períodos de março a julho e de julho a novembro. Houve crescimento na consciência fonológica, mas um crescimento significativo só foi encontrado ao longo do ano.

Assim como no GE3, o subgrupo GC3 também apresentou crescimento significativo de março a novembro, relacionando-se diretamente à evolução da escrita que foi de pré-silábica a silábica, e só em novembro a alfabética. Novamente houve relação entre a consciência fonológica e a escrita, pois o caminho foi percorrido de forma mais lenta em ambas as habilidades.

O GC4 foi caracterizado como ESTAVELMENTE BOM por seus sujeitos avançarem na escrita da seguinte forma: pré-silábico → silábico-alfabético → silábico-alfabético. Os sujeitos desse subgrupo não atingiram o nível alfabético ao final do ano letivo. Com relação ao desempenho de consciência fonológica, a ausência de diferenças significativas entre os meses de aplicação vem ao encontro desse resultado, pois houve um crescimento, mas não foi significativo. A única diferença significativa ocorreu no nível silábico de julho a novembro, o que confirma o nível de escrita em que os sujeitos se encontravam. Talvez, caso tivessem tido crescimento significativo em consciência fonológica no nível do fonema, não permaneceriam no nível de escrita silábico-alfabético, mas sim, iriam para o nível alfabético.

O subgrupo GC4 não teve um comportamento similar no Grupo Experimental. A partir do surgimento desse subgrupo, perceberam-se ainda mais as diferenças entre o GE e

o GC. O GC4 não atingiu, ao final do ano letivo, o objetivo esperado por uma classe de alfabetização. Os sujeitos desse grupo chegaram, no máximo, à hipótese silábico-alfabética. Confirmando o que já vinha acontecendo nos outros subgrupos, viu-se que a consciência fonológica acompanhou esse resultado, pois só houve crescimento significativo no nível silábico, de julho a novembro. No nível fonêmico não houve crescimento. Sendo assim, os alunos não chegaram à hipótese alfabética.

O último subgrupo do grupo controle é o GC5, caracterizado na evolução da escrita por ESTAVELMENTE BAIXO. Seus sujeitos não obtiveram avanços significativos na hipótese da escrita, permanecendo um deles pré-silábico e o outro chegando à hipótese silábica em novembro. No desempenho de consciência fonológica ocorreu o mesmo, havendo crescimento, mas não significativo.

Novamente vê-se a relação existente entre consciência fonológica e evolução da escrita, já que houve pouco avanço na hipótese de escrita e nenhum avanço significativo na consciência fonológica. Apesar de não haver avanço significativo na consciência fonológica, houve um crescimento e isso pode ser explicado pelo fato de que um dos sujeitos atingiu a hipótese silábica e com isso tenha causado um pouco de avanço na consciência fonológica. Além disso, é natural que ao longo do ano a criança apresente um crescimento na consciência dos sons da fala, ainda que pouco, pois está imersa num contexto de alfabetização mesmo que isso não se reflita totalmente na escrita.

Assim como no Grupo Experimental, pôde-se verificar, na comparação dos resultados dos subgrupos do Grupo Controle, que houve uma forte relação entre o desempenho da consciência fonológica e evolução da escrita ao longo do ano. Apesar de o Grupo Experimental e o Grupo Controle mostrarem diferente evolução, em cada um deles observou-se que a consciência fonológica “anda de mãos dadas com a escrita”.

Na próxima seção serão analisados os resultados quanto à relação entre a evolução da escrita e desenvolvimento da consciência fonológica comparando os subgrupos do GE



com os do GC. Dessa forma, será possível verificar se essa relação ocorreu da mesma forma no Grupo Experimental e no Grupo Controle.

### 8.3 Relação entre os subgrupos GE X subgrupos GC

Na seção anterior, para ser apresentada a relação entre evolução da escrita e consciência fonológica, foram expostos os resultados de cada subgrupo do Grupo Experimental e do Grupo Controle. Nesta seção, os subgrupos do Grupo Experimental e do Grupo Controle, que apresentam a mesma caracterização quanto à escrita, serão comparados conforme a relação de sua evolução na escrita e o desempenho em consciência fonológica.

Primeiramente, comparar-se-á os subgrupos GE1 e GC1, ambos caracterizados na evolução da escrita como RAPIDAMENTE ÓTIMO. O Quadro 22 traz os dados de cada um deles.

<i>Subgrupos</i> <i>Verificações</i>	<i>GE1</i>	<i>GC1</i>
<i>Evolução na escrita</i>	PS→A→A*	PS→A→A*
<i>Caracterização da evolução na escrita</i>	Rapidamente ótimo	Rapidamente ótimo
<i>Desempenho em consciência fonológica</i>	Diferença significativa entre todos os meses de aplicação nos níveis silábico e fonêmico, um pouco menos significativa em todos os níveis de julho a novembro.	Diferença significativa nos níveis silábico de março a julho e de julho a novembro, e no nível fonêmico somente de março a julho.

\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

Quadro 22 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos GE1 e GC1

Apesar de os subgrupos GE1 e GC1 apresentarem similaridade quanto à caracterização da escrita, no desempenho da consciência fonológica há diferença entre eles: enquanto o subgrupo GE1 mostra diferença significativa entre todos os intervalos de aplicação e níveis do Instrumento CONFIAS, o GC1 mostra a maioria das diferenças significativas de março a julho e somente no nível silábico de julho a novembro. Entretanto, apresentam uma semelhança interessante: no subgrupo GE1, apesar de haver significância em todos os períodos, há valores de maior significância entre os meses de março a julho, período em que o subgrupo GC1 apresenta valores significativos. Com esses resultados observa-se que a grande evolução na aprendizagem dos sujeitos desses subgrupos ocorre entre os meses de março a julho, ou seja, no 1º semestre letivo.

Apesar de haver relação entre a consciência fonológica e aquisição da escrita em ambos os subgrupos do GE e GC, há diferença entre eles nos resultados da consciência fonológica, apontando para um maior crescimento desta no subgrupo GE1. O subgrupo GE1 foi alfabetizado por uma abordagem diferenciada da do subgrupo GC1, em que não havia atividades em consciência fonológica e nem explicitação do princípio alfabético. Na evolução da escrita também houve diferenças qualitativas, já apresentadas e discutidas no capítulo 6 desta tese.

Os subgrupos GE2 e GC2 são comparados no Quadro 23 a seguir. Esses subgrupos são caracterizados na evolução da escrita como MODERADAMENTE MUITO BOM.

<i>Subgrupos</i> <i>Verificações</i>	<i>GE2</i>	<i>GC2</i>
<i>Evolução na escrita</i>	PS→SA→A*	PS→SA→A*
<i>Caracterização da evolução na escrita</i>	Moderadamente Muito Bom	Moderadamente Muito Bom
<i>Desempenho em consciência fonológica</i>	Diferença significativa entre todos os meses de aplicação nos níveis silábico e fonêmico, menor no nível fonêmico de março a julho.	Diferença significativa entre todos os meses de aplicação nos níveis silábico e fonêmico. Não houve diferença significativa no nível silábico de julho a novembro.

\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

Quadro 23 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos GE2 e GC2

Também houve diferenças entres os subgrupos GE2 e GC2. No subgrupo GE2 houve diferença significativa entre todos os intervalos de aplicação do CONFIAS. No subgrupo GC2 não houve diferença significativa no nível silábico de julho a novembro, mas houve no nível fonêmico, neste período. Diferentemente dos subgrupos GE1 e GC1, os subgrupos GE2 e GC2 tiveram maior crescimento significativo na consciência fonológica no período de julho a novembro, relacionando-se com a hipótese de escrita que neste período avançava de silábico-alfabética para alfabética. A diferença entre eles está, novamente, no maior crescimento significativo em consciência fonológica no subgrupo GE2, que apresentou avanço em todas as aplicações, enquanto que o GC2 não obteve crescimento significativo no nível silábico de julho a novembro.

Os subgrupos GE3 e GC3, ambos caracterizados na evolução da escrita como LENTAMENTE MUITO BOM, apresentaram desempenhos diferentes na consciência fonológica. O Quadro 24 traz os resultados.

<i>Subgrupos</i> <i>Verificações</i>	<i>GE3</i>	<i>GC3</i>
<i>Evolução na escrita</i>	PS→S→A*	PS→S→A*
<i>Caracterização da evolução na escrita</i>	Lentamente Muito Bom	Lentamente Muito Bom
<i>Desempenho em consciência fonológica</i>	Diferença significativa entre os meses de aplicação nos níveis silábico de julho a novembro e no nível fonêmico de março a novembro.	Diferença significativa nos níveis silábico e fonêmico entre os meses de março a novembro.

\*PS – Pré-silábico; S – Silábico; SA – Silábico-alfabético; A – Alfabético

Quadro 24 - Evolução da escrita e desempenho em consciência fonológica dos subgrupos GE3 e GC3

Houve pouca diferença entre esses subgrupos. O subgrupo GE3 apresentou diferenças significativas nos intervalos de aplicação do CONFIAS, nos níveis silábico de julho a novembro e no nível fonêmico de março a novembro. O subgrupo GC3 apresentou diferenças significativas no nível silábico e fonêmico entre os meses de março a novembro. Se for observado o nível fonêmico, vê-se que ambos os subgrupos obtiveram um crescimento significativo ao longo do ano letivo, embora o GC3, além do nível fonêmico, tenha tido crescimento significativo no nível silábico de março a novembro. Em ambos os subgrupos o desempenho em consciência fonológica relaciona-se à evolução da escrita, pois os sujeitos precisaram de todo o ano letivo para avançar de pré-silábicos para alfabéticos. A diferença entre eles está no período em que desenvolveram mais a consciência silábica: enquanto o GC3 foi crescendo ao poucos, ao longo do ano, o GE3 cresceu mais no período de julho a novembro, acompanhando seu avanço na escrita, de silábico a alfabético.

8.4 Relação entre consciência fonológica e escrita: em qual premissa esta tese se sustenta

Observou-se, com esses resultados, que cada subgrupo do Grupo Experimental e Controle comportou-se de forma diferenciada, avançando tanto na consciência fonológica quanto na escrita. Também foi verificado que o desenvolvimento da consciência fonológica acompanhou a evolução da escrita, e a evolução da escrita acompanhou a consciência fonológica. Dessa forma, é interessante que seja mais bem analisado como essa relação foi sendo estabelecida.

É sabido que os sujeitos do Grupo Experimental e Controle iniciaram o ano com a hipótese de escrita pré-silábica, não fazendo relação alguma entre a fala e a escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985). Na consciência fonológica, no entanto, apresentavam um certo nível de desempenho, maior na sílaba que no fonema (ver Tabelas 5 e 10, capítulo 7). Sendo assim, é possível dizer que o nível de consciência fonológica que tinham, apesar de ser elementar, foi capaz de auxiliar na aprendizagem da língua escrita. Provavelmente, a consciência no nível da sílaba tenha sido mais decisiva nesta fase, para a maioria dos sujeitos. Esse fato vai ao encontro do que defendem autores, dizendo que há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, bem como outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança tem contato com a escrita alfabética (Bryant, Bradley e Crossland, 1990).

A partir do crescimento na hipótese de escrita, quando os sujeitos iam percebendo cada vez mais que a fala tinha relação com a escrita, esta ia auxiliando a consciência fonológica, principalmente a de nível fonêmico. Freitas (2004) também verificou esse fato ao testar crianças pré-escolares que não haviam recebido ensino sistemático da escrita, pois essas já apresentavam consciência fonológica ao nível da sílaba. Durante o processo de aquisição da escrita essas habilidades foram se aprimorando e acompanhando a hipótese de escrita. Nessa mesma pesquisa, a autora também testou crianças na 2ª série e verificou que o nível de consciência fonológica era bastante alto e que elas não tinham dificuldades no nível fonêmico. Sua pesquisa indica, portanto, que algumas habilidades em consciência

fonológica facilitam a aquisição da escrita e que a aquisição da escrita auxilia no desenvolvimento de outras habilidades, principalmente a consciência fonêmica.

Dessa forma, não se pode dizer que só a consciência fonológica é que auxilia na aquisição da escrita e nem que só a aquisição da escrita auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica. A via é de mão dupla: enquanto a consciência fonológica, ainda que elementar, auxilia na aquisição da escrita, a aquisição da escrita auxilia em níveis mais complexos de consciência fonológica, como o fonêmico, por exemplo.

No caso da presente pesquisa ocorreu o mesmo, indicando que a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é recíproca. As habilidades em consciência fonológica que os alunos tinham no início do ano serviram para aprimorar a hipótese de escrita nos meses seguintes, e a aprendizagem da escrita serviu de estímulo para o avanço em níveis mais complexos de consciência fonológica.

No entanto, há um outro fator a ser considerado nesta investigação: a atuação do professor no desenvolvimento dessas habilidades. No Grupo Experimental as professoras atuaram desde o início do ano realizando atividades de consciência fonológica e explicitando como funciona o sistema alfabético de escrita. No Grupo Controle isso não ocorreu, as professoras simplesmente trabalhavam com o alfabeto, formação de palavras, frases e, mais tarde, textos (ver detalhes no capítulo 9) e não se preocupavam em desenvolver habilidades metalingüísticas e nem em explicitar o funcionamento do alfabeto (nome das letras e fonemas que são representados).

Desse modo, como ocorreu a relação entre consciência fonológica e escrita nos dois grupos? A relação ocorreu, independentemente da abordagem metodológica utilizada. No entanto, no Grupo Experimental o avanço de ambas as habilidades (consciência fonológica e escrita) ocorreu de forma mais rápida e eficaz. Quanto mais a consciência fonológica era desenvolvida por meio das atividades com os alunos, melhor eles iam compreendendo a representação escrita; quanto mais as professoras trabalhavam as noções alfabéticas, melhor os alunos iam desenvolvendo habilidades em consciência fonológica. Os resultados

puderam ser visualizados no capítulo 6: quando a maioria dos sujeitos do GE já estava alfabética (julho) a maioria dos sujeitos do Grupo Controle ainda estava na hipótese silábico-alfabética.

Esta tese, portanto, sustenta-se na premissa de que a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita é recíproca: certas habilidades em consciência fonológica auxiliam na aquisição da escrita, enquanto que a aquisição da escrita permite que habilidades metafonológicas mais complexas sejam desenvolvidas.

## **CAPÍTULO 9**

### **Estratégias de ensino dos professores: resultados e discussão**



Este capítulo apresentará e discutirá as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras alfabetizadoras das cinco turmas do Grupo Experimental e das cinco turmas do Grupo Controle. As estratégias aqui mencionadas são resultado de observações feitas mensalmente pela pesquisadora em cada sala de aula durante o ano da pesquisa. Apesar de o objetivo desta tese ser o de verificar a importância da explicitação do princípio alfabético e das atividades em consciência fonológica, tornou-se interessante observar também outros aspectos que fizeram parte do dia-a-dia das salas de aula dos grupos da pesquisa.

### 9.1 Tipos de estratégias de ensino

As estratégias serão apresentadas conforme utilizadas no Grupo Experimental e Controle. Conforme observações realizadas, foram selecionadas oito categorias de estratégias de ensino. O Quadro 25 apresenta essas categorias.

<i>Categorias selecionadas</i>
Referência dada ao alfabeto
Tipos de portador de texto
Atividades realizadas
Conhecimento lingüístico do professor
Atuação junto ao aluno
Elementos visuais da sala de aula
Organização dos alunos na sala de aula
Relação professor/aluno

Quadro 25 – Categorias de estratégias de ensino observadas na pesquisa

### 9.1.1 Referência dada ao alfabeto

Conforme a Tabela 18, os tipos de referência dados ao alfabeto pelos professores foram os seguintes: somente o nome das letras, somente o som do fonema representado pela letra, o nome e o som do fonema representado pela letra, e uso das famílias silábicas. Segundo a tabela, o uso de *somente o nome das letras* foi utilizado pelas cinco professoras do Grupo Controle e por nenhuma das professoras do Grupo Experimental. As cinco professoras do Grupo Experimental fizeram referência ao alfabeto usando o *nome da letra e o som do fonema que cada letra representa*. Já as professoras do Grupo Controle não fizeram uso do som dos fonemas.

Tabela 18 - Tipos de referência dada ao alfabeto e número de professores que as utilizou no Grupo Experimental e de Controle

<i>Referência dada ao alfabeto</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Somente nome das letras</b>	0	5
<b>b) Somente som do fonema representado pela letra</b>	0	0
<b>c) Nome e som do fonema representado pela letra</b>	5	0
<b>d) Uso das famílias silábicas</b>	0	3

Por esses resultados já se vê diferenças interessantes entre os dois grupos. As cinco professoras do GC utilizaram, em sua metodologia, *somente o nome das letras*, enquanto que as cinco professoras do GE utilizaram o *nome e o som do fonema representado pela letra*.

Conforme o estudo de Cardoso-Martins e Batista (2005), o conhecimento do nome das letras auxilia a criança na conexão da fala à escrita, mas somente quando o nome da letra pode ser detectado na pronúncia da palavra, por exemplo, na palavra 'bebê', na qual o nome da letra [be] pode ser pronunciado na sílaba 'be'; ou no caso das vogais contidas nas palavras, que podem facilitar a escrita silábica das palavras, como em 'bola' na qual a criança pode detectar a vogal 'o' de nome [ɔ] e a vogal 'a' de nome [a]. Fora esses casos, a criança não se beneficia do nome das letras para identificar as consoantes que deverá utilizar na escrita. Além disso, a pesquisa de Leite (2006) revelou que crianças em fases iniciais de alfabetização podem reconhecer todas as letras do alfabeto mas não saber utilizá-las com valor grafêmico. Para os autores, conhecer o nome das letras serve de suporte para aprendizagem da leitura e da escrita, mas não leva à compreensão do princípio alfabético.

Dessa forma, utilizar na metodologia o nome e o som do fonema representado pela letra pode ser mais eficaz, e isso foi utilizado pelas cinco professoras do GE. A importância de propiciar aos alunos reflexões metafonológicas e a compreensão do princípio alfabético já foi citado no capítulo 4 e, além disso, como já constatado pelos estudos de Foorman et al., (1991) e Ehri (1998), o ensino explícito das relações letra-som facilita a aquisição da escrita e da leitura no processo de alfabetização.

Com relação às *famílias silábicas*, somente três professoras do Grupo Controle utilizaram-nas como forma de fazer referência ao alfabeto. Observou-se que nessas três turmas as famílias silábicas eram expostas na sala de aula para que os alunos memorizassem as combinações de cada consoante com sua vogal. As professoras não utilizavam as sílabas para desenvolver noções de consciência silábica e tampouco para explicar a estrutura das sílabas.

A diferença essencial entre as turmas dos grupos GE e GC com relação à referência dada ao alfabeto estava no ensino da relação letra-som, que ocorreu somente nas turmas do Grupo Experimental. Nas turmas do Grupo Controle o alfabeto era utilizado como um conjunto de letras que poderia formar sílabas por meio da junção das consoantes com as

vogais; em nenhum momento foi observada a explicitação das relações letra-som e contextos em que as letras devem ser utilizadas na escrita.

### 9.1.2 Portadores de texto

Os portadores de texto foram selecionados conforme observação nas salas de aula e uso dos professores. Como portador de texto considera-se todo material que traga qualquer tipo de texto. Foram selecionados os seguintes: músicas, poesias, história em quadrinhos, literatura infantil, texto do livro didático xerografado ou copiado, pequeno texto copiado, texto coletivo, receitas e parlendas. A Tabela 19 traz os tipos de portadores de texto observados e o número de professores que os utilizou.

Tabela 19 - Tipos de portadores de texto e número de professores que os utilizou no Grupo Experimental e Controle

<i>Portadores de texto</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Músicas</b>	5	3
<b>b) Poesias</b>	5	3
<b>c) História em quadrinhos</b>	1	0
<b>d) Literatura infantil</b>	5	3
<b>e) Texto do livro didático, xerografado ou copiado</b>	5	2
<b>f) Pequeno texto copiado do quadro</b>	1	3
<b>g) Texto coletivo</b>	3	1
<b>h) Receitas</b>	1	1
<b>i) Parlendas</b>	5	3

Conforme a Tabela 19, observa-se que cinco professores do GE utilizaram *músicas*, *poesias* e *parlendas* como portador de texto, enquanto somente três professores do GC utilizaram-nas. As *histórias em quadrinhos* foram utilizadas somente por uma professora do GE e por nenhuma do GC. *Livros de literatura infantil*, cinco professores do GE utilizaram e três professores do GC. Quanto a *textos de livro didático*, novamente os cinco professores do GE utilizaram, enquanto que somente dois professores do GC. *Pequeno texto copiado do quadro* foi mais utilizado pelos professores do GC (3), enquanto que, no GE, somente um. *Texto coletivo* foi utilizado como portador de texto por três professores do GE, enquanto que somente um professor do GC o utilizou. *Receitas* foram pouco utilizadas tanto no GE como no GC, somente um professor de cada grupo utilizou esse recurso.

Observa-se que a maioria dos professores do Grupo Experimental utilizou uma variedade de portadores de texto, enquanto que no Grupo Controle isso não ocorreu.

Para Morais (2006) é possível alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, mas é necessário que haja, além do ensino da notação alfabética, “*a apropriação das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente entre os alunos*” (2006, p.12). É preciso que haja acesso dos alunos aos diversos gêneros textuais em sala de aula. Além disso, não há como restringir os tipos de textos em sala de aula, já que existe uma grande variedade de materiais escritos disponíveis na sociedade.

Outro aspecto importante, referido por Tolchinsky-Landsmann (2003), é de que a criança reconhece que há diferença entre os diversos tipos textuais e é capaz de produzir diferentes tipos de texto.

O uso de músicas e poesias foi mais freqüente no Grupo Experimental, apesar de no Grupo Controle algumas professoras também as utilizarem. Porém, uma diferença era observada quando a pesquisadora visitava as turmas: as professoras do GE exploravam, além do conteúdo das músicas e poesias, os aspectos formais e lingüísticos, isto é, estimulavam seus alunos a reconhecer as rimas, as aliterações e outros aspectos metalingüísticos. Nas turmas do GC o trabalho direcionava-se somente ao lúdico e à

interpretação do conteúdo do texto. Assim, a exploração metalingüística das músicas e poesias, realizada pelas professoras do GE, fazia parte das atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamentais no processo de alfabetização.

A Tabela 19 trouxe o uso dos portadores de texto durante o ano letivo, sem indicação do período do ano em que foram mais ou menos utilizados. É interessante verificar como esses portadores de texto foram sendo utilizados na primeira metade do ano (março a julho) e na segunda metade do ano (agosto a novembro), para que seja observada uma possível relação do seu uso com a aprendizagem dos alunos.

A Tabela 20 apresenta o uso dos portadores de texto pelos professores do Grupo Experimental e Controle nos períodos de março a julho e de agosto a novembro.

Tabela 20 - Portadores de texto utilizados nos períodos de março a julho e de agosto a novembro e número de professores que os utilizou no Grupo Experimental e no Grupo Controle

<i>Períodos</i>	<i>Março a julho</i>		<i>Agosto a novembro</i>	
	<i>(1º semestre)</i>		<i>(2º semestre)</i>	
<i>Portadores de texto</i>	<i>GE</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>GC</i>
<b>a) Músicas</b>	5	3	5	3
<b>b) Poesias</b>	5	3	5	3
<b>c) História em quadrinhos</b>	1	0	1	1
<b>d) Literatura infantil</b>	5	1	5	2
<b>e) Texto do livro didático, xerografado ou copiado</b>	5	1	5	2
<b>f) Pequeno texto copiado do quadro</b>	1	3	0	3
<b>g) Texto coletivo</b>	2	1	3	1
<b>h) Receitas</b>	1	1	1	0
<b>i) Parlendas</b>	3	0	3	1

Conforme a tabela, é grande a diferença entre os dois grupos. Enquanto os professores do Grupo Experimental utilizaram em sua maioria variados portadores de texto desde o 1º semestre do ano letivo e permaneceram utilizando-os também no 2º semestre, os professores do Grupo Controle pouco exploraram os portadores de texto como ferramenta no ensino da leitura e da escrita. Esses professores tiveram preferência por músicas e poesias (3 deles) e por pequeno texto copiado do quadro (3 deles). Apesar de utilizarem músicas e poesias, que aproximam os alunos à ludicidade, utilizaram textos que os alunos deveriam copiar do quadro. Segundo Curto e cols. (2000), a atividade de cópia é uma atividade estritamente motora, que não exige demanda cognitiva. Também não desenvolve a linguagem, pois não produz texto algum. Copiar um texto do quadro pode ser importante para registrar uma construção coletiva da turma ou reescrever um texto que foi corrigido. Para os autores a linguagem escrita na escola deve ser funcional, deve ter um objetivo e um fim.

Outra observação é o fato de que no GE os professores permaneceram utilizando variados portadores de texto de março até novembro, enquanto que no GC houve pouca diferença de uso de portadores pelos professores do 1º ao 2º semestre. Ao final do ano, alguns professores ainda não utilizavam a variedade de portadores de texto que poderiam ser explorados junto com seus alunos.

Nas visitas que a pesquisadora realizou ao longo do ano, presenciou a insegurança de alguns professores no trabalho com textos. Um exemplo disso foi o de uma professora do GC que, no mês de setembro, ainda trabalhava com frases soltas e dizia que seus alunos não tinham condições de ler e escrever textos. O fato de os alunos não conseguirem ler textos não impede que o professor possibilite o contato desses com os alunos. As professoras do GE trabalharam com textos desde março, quando seus alunos ainda estavam pré-silábicos. O que deve ser observado é o que poderá ser exigido de alunos pré-silábicos e de alunos que já estão em um nível mais avançado. De forma alguma se exige que os alunos em março leiam e interpretem textos, mas que explorem a estrutura, as palavras que

terminam de forma semelhante, que acompanhem a leitura da professora e encontrem similaridades entre a fala e a escrita.

Essas atividades nas quais os alunos, mesmo não lendo, fazem relação entre o texto escrito e a forma oral, auxiliam na consciência fonológica dos alunos, pois esses começam a verificar as diferenças e similaridades existentes entre a língua oral e escrita. Os alunos começam a comparar a estrutura do texto escrito com a estrutura da língua oral; verificam que os sons que emitimos na fala muitas vezes aparecem no texto.

### 9.1.3 Atividades realizadas

As atividades realizadas pelas turmas durante as observações são apresentadas na Tabela 21. Foram selecionadas 12 atividades mais comuns entre as turmas: cópia do quadro (letras, sílabas, palavras, frases e textos), escrita espontânea de palavras, escrita espontânea de frases, escrita espontânea de textos, identificação de letra inicial das palavras, consciência fonológica (rimas, sílabas, fonemas), formação de palavras com sílabas, leitura em voz alta, leitura silenciosa, ditado de palavras, ditado de sons, interpretação de textos, jogos pedagógicos e hora do conto.



Tabela 21 - Atividades realizadas durante o ano letivo e número de professores que as utilizou no Grupo Experimental e Controle

<i>Atividades realizadas</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Cópia do quadro (letras, sílabas, palavras, frases e textos)</b>	1	5
<b>b) Escrita espontânea de palavras</b>	5	5
<b>c) Escrita espontânea de frases</b>	5	4
<b>d) Escrita espontânea de textos</b>	5	2
<b>e) Identificação de letra inicial das palavras</b>	4	5
<b>f) Consciência fonológica (rimas, sílabas, fonemas)</b>	5	2
<b>g) Formação de palavras com sílabas</b>	3	5
<b>h) Leitura em voz alta</b>	5	4
<b>i) Leitura silenciosa</b>	5	4
<b>j) Ditado de palavras</b>	3	1
<b>k) Ditado de sons</b>	2	0
<b>l) Interpretação de textos</b>	5	3
<b>m) Jogos pedagógicos</b>	3	2
<b>n) Hora do conto</b>	4	2

Analisando o uso de cada atividade selecionada, percebem-se diferenças entre os professores dos dois grupos. A *cópia do quadro* foi utilizada por todos os professores do GC, enquanto que no GE somente um professor a utilizou. Com relação à *escrita espontânea de palavras, frases e textos*, percebe-se que as diferenças vão crescendo a partir do momento em que as estruturas lingüísticas vão tornando-se mais complexas. A *escrita espontânea de palavras* os cinco professores de ambos os grupos utilizam, já na *escrita de frases*, somente quatro do GC, mas todos os cinco do GE. Na *escrita de textos* a diferença aumenta, já que cinco professores do GE e somente dois do GC a utilizam.

Observa-se que as professoras do GC tinham uma preferência por seguir uma linearidade, ou seja, iniciar com estruturas mais simples e ir em direção das mais complexas. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000), o processo de aprendizagem é uma construção progressiva e não linear. Não se aprende uma letra hoje e outra amanhã. As professoras do GE, desde o início, trabalhavam com letras, palavras, frases e textos, exigindo de forma diferenciada conforme o nível de aprendizagem em que seus alunos se encontravam.

*A identificação da letra inicial* é utilizada por todos os professores do GC e por quatro do GE. *Atividades de consciência fonológica* são utilizadas por todos os professores do GE, enquanto que por somente dois professores do GC. Esses, mesmo utilizando tais atividades, não demonstravam saber que essas se referiam à consciência fonológica mas que eram brincadeiras atrativas para os alunos.

Salienta-se aqui o uso de atividades em consciência fonológica realizado por todos os professores do GE. Um dos objetivos desta pesquisa era fazer essa diferenciação, já que muitos professores não utilizam essa proposta em sua metodologia. Como já citado, dois professores do GC fizeram uso de atividades de consciência fonológica, mas sem saberem que eram atividades metalingüísticas importantes para a alfabetização. Além disso, só realizaram atividades com rimas e sílabas, e em nenhum momento atividades em nível de fonema.

*A formação de palavras com sílabas* era unânime entre os professores do GC; já no GE somente três professores a utilizaram. Essa atividade torna-se importante na medida em que o professor tem consciência de que a sílaba é uma estrutura da palavra e é capaz de transmitir isso ao aluno. Também é importante no início do processo de alfabetização, quando os alunos estão na transição de suas hipóteses de escrita. Fora isso, trabalhar com formação de palavras com sílabas pode tornar-se uma atividade improdutiva.

Quanto ao uso da *leitura em voz alta e silenciosa*, todos os professores do GE as utilizaram enquanto que quatro professores do GC as utilizaram. A leitura silenciosa é fundamental durante o processo de sua aquisição, já que é quando o aprendiz se defronta com a sua capacidade de decodificar os signos gráficos e de dar sentido ao que lê. No entanto, é necessário propiciar momentos em que a leitura em voz alta seja utilizada. Além de proporcionar exposição do aluno frente à classe, desenvolvendo sua desinibição no discurso, a leitura em voz alta auxilia na compreensão textual, pois “*é uma atividade que engloba além da recodificação, outros aspectos ligados especificamente à compreensão do texto que servem de orientação ao ouvinte para construir, com maior justeza, a informação veiculada pelo texto escrito: ritmo e entonação*” (Poersch e Munerolli, 1993, p. 11).

O *ditado de palavras* foi usado por três professores do GE e por um professor do GC. Já o *ditado de sons* só foi utilizado por dois professores do GE e nenhum dos professores do GC.

Com relação aos ditados, alguns autores, como Curto, Morillo e Teixidó (2000), referem que o professor deve ter em mente qual é o seu objetivo com esse tipo de atividade. Percebe-se que, muitas vezes, os professores utilizam os ditados para preencher o tempo, para punir seus alunos em relação aos conhecimentos ortográficos. Nas turmas do GE as professoras utilizavam, além do ditado de palavras para avaliar a escrita dos alunos, um *ditado de sons*, o qual consistia em ditar fonema por fonema da palavra e as crianças deveriam codificá-los em grafemas na escrita. Os alunos participavam com entusiasmo e atenção, já que deveriam prestar muita atenção na produção oral da professora. Essa atividade não foi realizada logo no início do ano, já que os alunos ainda estavam num nível de consciência fonológica mais elementar. O ditado de sons foi outra atividade diferenciada realizada pelos professores do GE.

A última atividade selecionada, *interpretação de textos*, foi utilizada por todos os professores do GE e por três professores do GC. Não se trata aqui de verificar como a interpretação era realizada, mas da frequência com que isso ocorria. No GC somente três professores a utilizaram, enquanto que todos os do GE o fizeram. A atividade de interpretar

textos auxilia na compreensão do que é lido. Parece ser uma consequência da leitura. Se não há trabalho de compreensão textual, o objetivo da leitura pode não ser atingido.

Observa-se que os *jogos pedagógicos* foram utilizados por 3 professoras do Grupo Experimental e por 2 professoras do Grupo Controle. De certa forma não houve grande diferença entre os grupos. Já a *hora do conto*, foi utilizada por quatro professoras do GE e por somente duas do GC. Segundo Morais (1996) ouvir histórias não é menos importante que lê-las, pois, a audição da leitura feita por outros tem uma função tripla que pode ser cognitiva, lingüística e afetiva. Cognitiva, pois pela própria estrutura da história ela ensina a criança a compreender melhor os fatos, a organizar e reter informações e a elaborar esquemas mentais; lingüística, pois permite compreender as diferenças e semelhanças entre o oral e o escrito; e afetiva, pois a criança descobre o universo da leitura pela voz rica de entonação e significados das pessoas com que se identifica: pais ou professores.

O autor ainda ressalta que vários estudos confirmam maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita em crianças que ouvem histórias. Os estudos verificaram que essas crianças apresentavam boa *performance* em leitura, compreendiam melhor a leitura silenciosa e desenvolviam maiores habilidades no momento em que contavam histórias a partir de desenhos.

Assim, as turmas do Grupo Experimental diferenciaram-se, também, das do Grupo Controle na audição de histórias, que tão benéficamente auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita.

A Tabela 21 traz as atividades realizadas durante o ano letivo, sem indicação do período do ano em que foram utilizadas. É interessante verificar quando essas atividades foram utilizadas para que seja observada uma possível relação do seu uso com determinados avanços dos alunos na aprendizagem da escrita.

A Tabela 22 apresenta as principais atividades realizadas pelos professores do Grupo Experimental e Controle nos períodos de março a julho e de agosto a novembro.

Tabela 22 - Atividades realizadas nos períodos de março a julho e de agosto a novembro e número de professores que as utilizou no Grupo Experimental e no Grupo Controle

<i>Atividades realizadas</i>	<i>Março a Julho</i>		<i>Agosto a Novembro</i>	
	<i>(1º semestre)</i>		<i>(2º semestre)</i>	
	<i>GE</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>GC</i>
<b>a) Cópia do quadro (letras, sílabas, palavras, frases e textos)</b>	1	5	0	4
<b>b) Escrita espontânea de palavras</b>	5	3	5	5
<b>c) Escrita espontânea de frases</b>	2	0	5	4
<b>d) Escrita espontânea de textos</b>	2	0	5	2
<b>e) Identificação de letra inicial das palavras</b>	4	5	0	3
<b>f) Consciência fonológica (rimas, sílabas, fonemas)</b>	4	2	5	1
<b>g) Formação de palavras com sílabas</b>	3	5	2	3
<b>h) Leitura em voz alta</b>	4	2	5	4
<b>i) Leitura silenciosa</b>	4	2	5	4
<b>j) Ditado de palavras</b>	1	0	3	1
<b>k) Ditado de sons</b>	2	0	2	0
<b>l) Interpretação de textos</b>	3	0	5	3

Para melhor visualização, os resultados foram transformados em gráficos apresentados (Gráfico 3 e 4) com as atividades desenvolvidas pelos professores das turmas dos Grupos GE e GC no período de março a julho e agosto a novembro, respectivamente.

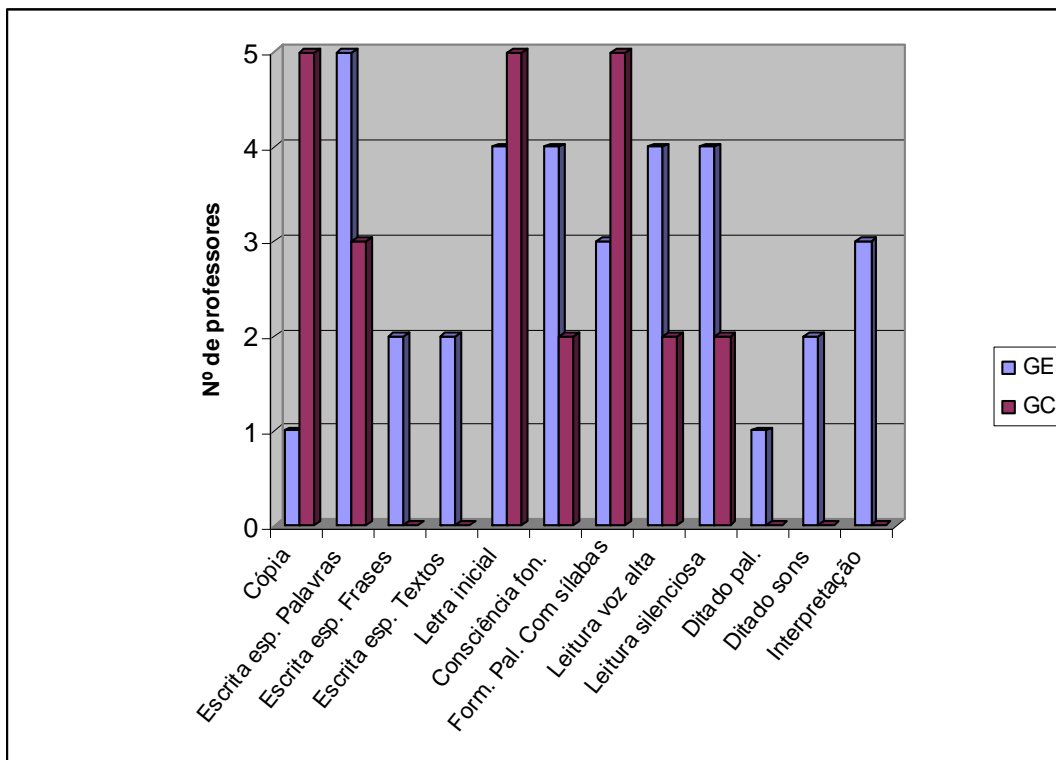


Gráfico 3 - Atividades desenvolvidas pelos professores do GE e GC no período de março a julho

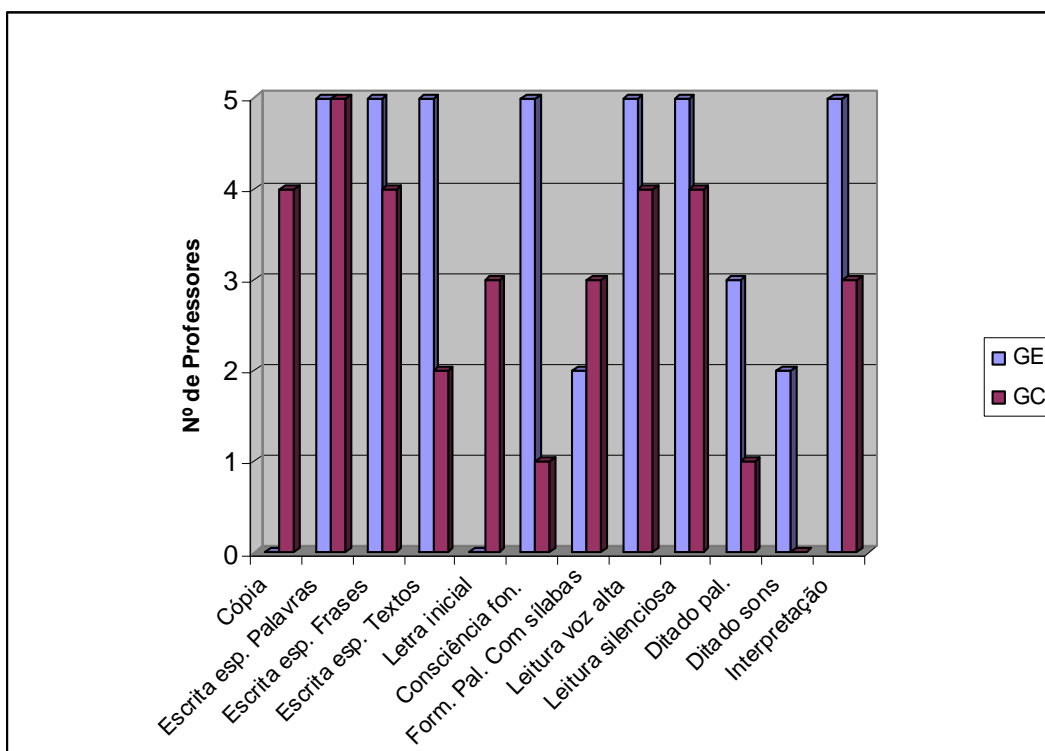


Gráfico 4 - Atividades desenvolvidas pelos professores GE e GC no período de agosto a novembro

Observam-se, como no uso dos portadores de texto, diferenças entre os grupos. O item *cópia do quadro*, mesmo sendo mais usado no GC, decresce no decorrer do ano letivo, sendo mais utilizado no 1º semestre. A *escrita espontânea de palavras* foi utilizada no GE por todos os professores durante todo o ano letivo. Já no GC o número de professores que utilizaram essa atividade aumentou de 3 para 5, do 1º ao 2º semestre. A *escrita espontânea de frases* e de *textos* foi utilizada por 2 professores do GE no 1º semestre e por todos os professores do GE no 2º semestre, enquanto que, do GC, nenhum professor utilizou *escrita de frases* e de *textos* no 1º semestre, mas no 2º semestre quatro professores utilizaram *escrita de frases* e somente dois utilizaram *escrita de textos*.

A *identificação de letra inicial* foi utilizada por quatro professores do GE no 1º semestre e não foi mais utilizada no 2º semestre, enquanto que, no GC, os cinco professores utilizaram essa atividade no 1º semestre e três professores continuaram utilizando-a no 2º semestre.

*Atividades de consciência fonológica* foram utilizadas por todos os professores do GE, enquanto que, do GC, somente dois professores as utilizaram no 1º semestre e um as utilizou no 2º semestre.

*Formação de palavras com sílabas* foi mais utilizada por professores do GC do que por professores do GE.

A *leitura em voz alta* ou *silenciosa* já era utilizada pela maioria dos professores do GE no 1º semestre e no 2º semestre todos os professores fizeram seu uso. No GC somente dois professores utilizaram essa atividade no 1º semestre e no 2º semestre quatro professores a utilizaram, mas não todos.

O *ditado de palavras* foi mais utilizado pelos professores do GE e cresceu conforme mudança de semestre. Dois professores do GE foram os únicos que utilizaram o *ditado de sons* tanto no 1º como no 2º semestre. No GC, nenhum professor utilizou o *ditado de sons* e somente um utilizou o *ditado de palavras* no 2º semestre.

Interpretação de textos foi utilizada por três professores do GE no 1º semestre e por nenhum professor do GC, nesse período. No 2º semestre, cinco professores do GE utilizaram interpretação de textos, enquanto que, do GC, somente três.

Fazendo uma análise comparativa entre os Grupos Experimental e Controle, observa-se que no período de março a julho já houve grandes diferenças entre eles. No GC, se for verificado o Gráfico 3, as atividades priorizadas foram a *cópia*, *atividades com a letra inicial das palavras* e *formação de palavras com sílabas*. Já no GE, as atividades priorizadas foram *escrita espontânea de palavras*, *atividades com a letra inicial das palavras*, *consciência fonológica*, *leitura silenciosa* e *em voz alta*.

Nota-se que no 1º semestre a maioria dos alunos do Grupo Experimental já estava com a hipótese alfabética de escrita, enquanto que os do Grupo Controle ainda



permaneciam em grande maioria na hipótese silábica-alfabética. A diferença das atividades realizadas pelos professores vão ao encontro do avanço dos alunos na aprendizagem da escrita. O GC realizou atividades pouco desafiadoras, que não proporcionaram avanços tão significativos quanto teve o GE. Além disso, como já citado, não realizaram atividades de consciência fonológica, que possibilitam a reflexão sobre a escrita.

No 2º semestre, de agosto a novembro, as atividades priorizadas no GC foram a *cópia*, a *escrita espontânea de palavras e frases* e a *leitura silenciosa e em voz alta*. Já no GE, as atividades priorizadas foram a *escrita espontânea de palavras, frases e textos*, *consciência fonológica*, *leitura silenciosa e em voz alta* e *interpretação de textos*.

Nota-se que as atividades realizadas pelo GC no 2º semestre parecem-se muito com as realizadas pelo GE no 1º semestre. Se esse fato for comparado ao desempenho na escrita entre os grupos, vê-se que também o GC obteve no 2º semestre avanços muito semelhantes aos do GE no 1º semestre. Novamente percebe-se a influência das atividades realizadas em sala de aula no desempenho dos alunos. Enquanto no 2º semestre os alunos do GE liam, produziam e interpretavam textos, os alunos do GC realizavam cópias, escreviam palavras e frases e realizavam leituras.

Com certeza o diferencial de atividades realizadas nos grupos foi decisivo no resultado final dos alunos tanto em leitura e escrita, quanto na consciência fonológica.

#### 9.1.4 Conhecimento lingüístico do professor

Durante as observações de sala de aula, verificou-se o grau de conhecimento lingüístico das professoras necessário para atuar numa classe de alfabetização classificando-o como *bom*, *regular* ou *insuficiente* (Tabela 23).

Tabela 23 – Número de professoras para cada nível de conhecimento lingüístico do Grupo Experimental e Controle

<i>Conhecimento</i>		
<i>Lingüístico do professor</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Bom</b>	5	<b>0</b>
<b>b) Regular</b>	0	<b>2</b>
<b>c) Insuficiente</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

Verifica-se, na tabela acima que as 5 professoras do Grupo Experimental mostravam ter um *bom* conhecimento lingüístico em sala de aula. Esse grau de conhecimento justifica-se pela participação das professoras nos grupos de estudo oferecidos pela Secretaria de Educação do município e das 16 horas de estudos relacionados à lingüística e alfabetização oferecidos pela pesquisadora no ano anterior à pesquisa. Ter conhecimentos básicos em lingüística permitiu que as professoras pudessem solucionar dúvidas dos alunos a respeito da língua escrita e sua interface com a língua falada. Também permitiu que pudessem diferenciar os sons dos fonemas das letras que os representavam.

No Grupo Controle, 2 professores mostravam ter um conhecimento lingüístico *regular*, pois ora eram capazes de solucionar questões, ora não sabiam lidar com particularidades da língua. Os outros 3 professores mostravam ter um conhecimento lingüístico *insuficiente* para lidar com o ensino da língua escrita, pois, além de terem dificuldade de responder a questões dos alunos, não dominavam princípios básicos da língua escrita, como, por exemplo, identificar as sílabas de uma palavra.

Com esses resultados percebe-se o quão importante foi a formação dos professores do Grupo Experimental diante da tarefa de alfabetizar. Apesar de a formação ocorrer em curto espaço de tempo, foi fundamental para o ótimo desempenho de seus alunos, já verificado em capítulos anteriores.

A importância do conhecimento lingüístico para o professor alfabetizador vem sendo discutida por muitos autores. Cagliari (1999) refere que, apesar de a alfabetização tratar do ensino da leitura e da escrita, que são atos lingüísticos, há um total desconhecimento, nas escolas, de como ocorrem esses processos. O autor ressalta que quanto mais o professor estiver ciente de como ocorre a aquisição do conhecimento e de como funciona a fala, a escrita e a leitura, mais condição terá de encaminhar o processo de aprendizagem de seu aluno. Varella também afirma que “*subsídios lingüísticos são aspectos essenciais para a formação do professor alfabetizador, seja para fundamentar a metodologia em uso no processo de alfabetização, seja para definir estratégias de intervenção adequadas à aquisição da escrita*” (2004, p. 63).

Nesta pesquisa, utilizou-se, de forma experimental, um treinamento de 16 horas para um grupo de professoras para que tivessem noções básicas de lingüística. Se esses conteúdos fossem desenvolvidos em maior espaço de tempo, por meio de disciplinas desenvolvidas em seus cursos de formação e com maior número de horas/aula, com certeza, haveria, ainda, melhor aproveitamento. Com isso, salienta-se a importância de incluir e valorizar os conteúdos lingüísticos referentes à alfabetização em cursos de formação de professores.

#### 9.1.5 Atuação junto ao aluno

A Tabela 24 traz os resultados referentes ao tipo de atuação do professor junto ao aluno durante o processo de ensino/aprendizagem no Grupo Experimental e Controle. Os 5 professores do Grupo Experimental utilizaram as quatro formas de atuação: *fala direta para toda a turma, fala direta individual ao aluno, trabalho em grupos ou duplas sem intervenção direta do professor e trabalho individual do aluno sem intervenção direta do professor*.

No Grupo Controle, 3 professores atuavam com *fala direta para todos os alunos* e somente 2 professores utilizavam a *fala direta ao aluno, individualmente*. Já nas categorias

“c” e “d” da Tabela 24, nas quais os alunos trabalham sem a intervenção direta do professor, os 5 professores as utilizaram.

Tabela 24 – Número de professores para cada tipo de atuação junto ao aluno no Grupo Experimental e Controle

<i>Atuação junto ao aluno</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Fala direta para a turma toda</b>	5	3
<b>b) Fala direta individualmente</b>	5	2
<b>c) Os alunos trabalham em grupos ou duplas sem intervenção direta do professor</b>	5	5
<b>d) Os alunos trabalham individualmente sem intervenção direta do professor</b>	5	5

Percebe-se que os professores do GE atuam de forma diversificada, oferecendo momentos de aprendizagem diferenciados, pois ora conversam com os todos os alunos explicando determinado conteúdo, ora permitem que os alunos realizem seus trabalhos individualmente ou em grupos, ora os atendem individualmente. Já os professores do GC dão preferência às atividades que não tenham intervenção direta do professor, permitem que os alunos trabalhem a maior parte do tempo individualmente, em duplas ou em grupos.

Para Curto, Morillo e Teixidó (2000), além de as crianças trabalharem em grupos, pois a aprendizagem é uma construção social, é importante que os alunos ouçam o

professor, pois ele tem coisas importantes a transmitir; também, é importante que o professor ouça seus alunos percebendo suas atitudes, seus gestos, e suas mensagens.

Sendo assim, quando os alunos trabalham todos os momentos sem a intervenção do professor, essa troca de experiências entre professor e aluno não existirá. É fundamental que haja momentos em que o professor vá até a frente e transmita seu recado, que os alunos transmitam os seus, e que existam momentos de trabalho independente, para que os alunos, com sua individualidade, leiam, pensem, escrevam e encontrem soluções.

O Grupo Experimental manteve uma diversidade maior de trabalho, pois todas as cinco professoras utilizaram as quatro categorias. Observou-se, com isso, maior organização na sala de aula, participação e produtividade dos alunos.

#### 9.1.6 Elementos visuais de sala de aula

A Tabela 25 traz os resultados referentes aos tipos de elementos visuais utilizados em sala de aula e ao número de professoras que os utilizou no Grupo Experimental e Controle. Os elementos visuais selecionados para observação foram: *alfabeto simples de letra bastão*, *alfabeto com gravuras*, *alfabeto com objetos que as crianças traziam de casa*, *alfabeto com letra cursiva*, *alfabeto das “boquinhas”* elaborado pela pesquisadora, *cartazes de apoio ao conteúdo*, *trabalhos dos alunos*, *famílias silábicas*, *painéis de aniversariantes e ajudante do dia*, *cantinho da leitura*.

Tabela 25 – Elementos visuais na sala de aula e número de professoras que os utilizaram no Grupo Experimental e Controle

<i>Elementos visuais de sala de aula</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Alfabeto simples de letra bastão</b>	2	4
<b>b) Alfabeto com gravuras</b>	5	5
<b>c) Alfabeto com objetos</b>	1	0
<b>d) Alfabeto de letra cursiva</b>	4	2
<b>e) Alfabeto das “boquinhas”</b>	5	0
<b>f) Cartazes de apoio ao conteúdo</b>	5	5
<b>g) Trabalhos dos alunos</b>	5	5
<b>h) Famílias silábicas</b>	0	2
<b>i) Painéis com aniversariantes e ajudante do dia</b>	5	4
<b>j) Cantinho da leitura</b>	3	0

Observando a tabela, vê-se que o *alfabeto simples de letra bastão* foi utilizado por 2 professoras do GE e por 4 professoras do GC. Já o *alfabeto de gravuras* foi utilizado pelas 5 professoras de ambos os grupos. O *alfabeto com objetos* somente foi utilizado por 1 professora do Grupo Experimental. O *alfabeto de letra cursiva* foi utilizado por 4 professoras do GE e por 2 professoras do GC. O *alfabeto das “boquinhas”* foi utilizado somente pelas 5 professoras do Grupo Experimental.

Como diferencial entre os dois grupos, observa-se que o *alfabeto de letra bastão* foi mais utilizado pelas professoras do GC e o de *letra cursiva* pelas professoras do GE. Com isso parece haver preferência pelo trabalho com a letra cursiva nas turmas do GE, o que foi verificado no tipo de letra de muitos alunos desse grupo, os quais já utilizavam a letra cursiva, no 2º semestre do ano letivo.

Outra diferença constatada e proposital foi a utilização do alfabeto das “boquinhos” somente pelas turmas do Grupo Experimental. A pesquisadora construiu esse alfabeto e solicitou que as professoras do GE o utilizassem como suporte ao ensino das correspondências letra-som. Durante observação nas salas de aula, verificou-se que os alunos buscavam apoio visual nas “boquinhos” para lembrar do fonema que a letra representava. A utilização desse alfabeto auxiliou no trabalho das professoras do GE e facilitou a aprendizagem das relações letra-som.

Exposição de *cartazes de apoio ao conteúdo* e os *trabalhos dos alunos* foi utilizada pelas 5 professoras de ambos os grupos, assim como *painéis de aniversariantes e ajudantes do dia*, que foram utilizados por 5 professoras do GE e por 4 professoras do GC. Ambos os grupos utilizaram-se dos quatro tipos de elementos visuais na sala de aula. Essa prática é comum em muitas escolas e serve de suporte na aprendizagem.

A exposição das *famílias silábicas* foi utilizada somente por 2 professoras do Grupo Controle e por nenhuma das professoras do GE. Esse fato é interessante de ser discutido. Mesmo não sendo a maioria dos professores do GC que utilizaram as famílias silábicas, duas delas as utilizaram. Observou-se que a presença desse conteúdo na sala de aula era reflexo do entendimento dessas professoras de que as crianças deveriam memorizar essas famílias. Não se observou em nenhum momento a professora explicando o que a sílaba representa em uma palavra e como é formada. O trabalho com as famílias silábicas era um mero conteúdo a ser memorizado pelos alunos. No GE as professoras não utilizaram as famílias silábicas expostas na sala de aula; quando trabalhavam com as sílabas era com o

objetivo de desenvolver a consciência silábica, brincando com a sua estrutura, formando novas palavras e compreendendo sua formação.

O último item, *cantinho da leitura*, foi observado somente em 3 turmas do Grupo Experimental e em nenhuma turma do GC. Outro fato importante a ser discutido: o momento de leitura proporcionado pelas professoras. Não foram todas as professoras do GE que tinham o cantinho da leitura, mas todas as cinco proporcionavam esse momento. O fato de nenhuma das professoras do GC ter o cantinho da leitura é significativo, pois dá indicações sobre qual valor é dado para a leitura, nessas turmas.

Zilberman (2002) refere que a leitura é uma viagem, pois o leitor é capaz de sair de onde está e ir a terras distantes, mas que isso só é possível ocorrer no cotidiano se o livro estiver ao alcance do destinatário, o leitor. A autora também ressalta: “*Raras vezes a escola provoca lembranças aprazíveis de leitura(...) As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino*” (p.27).

Assim, como para muitos alunos o hábito da leitura em casa não é freqüente, é importante que a escola proporcione esse momento, não como uma obrigação de conteúdo, ou para responder a perguntas ou fazer ficha de leitura, mas como um momento agradável e prazeroso. Além de agradável o momento será de aprendizado, pois, com a leitura, enriquece-se o vocabulário, habitua-se à estrutura da língua e aprimora-se a escrita.

#### 9.1.7 Organização dos alunos na sala de aula

A Tabela 26 traz os resultados referentes à organização dos alunos em sala de aula no Grupo Experimental e Controle. Foram observados 5 tipos de organização em sala de aula: *sentados individualmente*, *sentados em duplas*, *sentados em pequenos grupos*, *sentados em grandes grupos* e *sentados em semi-círculo*.



Tabela 26 – Organização em sala de aula e número de professores que a utilizou no Grupo Experimental e Controle

<i>Organização dos alunos na sala de aula</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Sentados individualmente</b>	1	2
<b>b) Sentados em duplas</b>	5	3
<b>c) Sentados em pequenos grupos</b>	1	4
<b>d) Sentados em grandes grupos</b>	1	1
<b>e) Sentados em semi-círculo</b>	1	1

Somente 1 professora do Grupo Experimental utilizou os alunos *sentados individualmente*, enquanto que no Grupo Controle 2 professoras utilizaram essa modalidade. As professoras do GE preferiram em maioria (todas as 5) organizar os alunos *em duplas*, enquanto que, no GC, 3 professoras utilizaram esse tipo de organização. Quatro professoras do GC organizaram os alunos em *pequenos grupos*, enquanto que somente 1 professora do GE organizou dessa forma. Em *grandes grupos* e em *semicírculo*, somente 1 professora do GE e 1 professora do GC organizou seus alunos.

O que se nota de interessante na forma como os alunos se organizavam em sala de aula é a preferência das professoras do Grupo Experimental na utilização de *duplas*, (também utilizada por três professoras do GC) e a preferência por *grupos* utilizada pelas turmas do Grupo Controle.

Pode-se pensar, verificando esses resultados, que as professoras do GC realizavam trabalhos em grupo freqüentemente. No entanto, isso não ocorreu. Os alunos apenas sentavam-se de forma agrupada, mas raramente realizavam alguma tarefa em cooperação. O mesmo aconteceu com os alunos do GE, que se sentavam em duplas, mas não realizavam tarefas dois a dois. Na verdade, esses resultados mostram a disposição dos alunos na sala, mas não a forma como o trabalho era realizado por meio dessa disposição. Na maioria das vezes, sentados em dupla, em grupos ou círculo, as tarefas eram realizadas individualmente.

Ao observar as salas de aula durante a pesquisa, foi verificado que a organização dos alunos em grupo (na maioria das turmas do GC) propiciou, muitas vezes, desordem e desatenção dos alunos nas atividades. Pode-se perceber isso, se for comparado ao item 9.1.5, que trata da atuação junto ao aluno, pois as professoras das turmas do GC preferiam deixar os alunos trabalhando independentemente, havendo poucos momentos onde a professora dirige-se a todos. Em grupos, dirigir-se a todos e manter sua atenção é mais difícil. O simples fato de agrupá-los não significa realizar um trabalho cooperativo, pode, sim, gerar desordem e isso interferir negativamente na tarefa de cada aluno.

Dessa forma, mesmo considerando que o trabalho em grupo, de forma cooperativa seria importante no processo de aprendizagem dos alunos (Pozo, 2002), considera-se que a forma com que as professoras do GE organizaram seus alunos também contribuiu para a aprendizagem.

#### 9.1.8 Relação professor/aluno

A última categoria das estratégias indiretas de ensino é a relação professor/aluno, a qual foi observada sob 4 tipos: *aberta, com autoridade*; *fechada, com autoridade*; *aberta, sem autoridade* e *fechada, sem autoridade*.

Observa-se, na Tabela 27, que 4 professoras do Grupo Experimental são *abertas, mas com autoridade* e que somente 1 do GE é *fechada e com autoridade*. No Grupo Controle, somente 1 professora é *aberta com autoridade*, enquanto que 2 professoras são

*fechadas e têm autoridade* e outras 2 professoras são *abertas, mas sem autoridade* com seus alunos.

Tabela 27 - Relação professor/aluno e número de professores que a utilizou no Grupo Experimental e Controle

<i>Relação professor/aluno</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Controle</i>
<b>a) Aberta, com autoridade</b>	4	1
<b>b) Fechada, com autoridade</b>	1	2
<b>c) Aberta, sem autoridade</b>	0	2
<b>d) Fechada, sem autoridade</b>	0	0

Observa-se que no Grupo Experimental a maioria das professoras (4) tinham uma relação aberta, com autoridade. Considera-se esse tipo de relação ideal num processo de aprendizagem. O professor que tem esse tipo de relação com o aluno, além de manter um clima de cordialidade, amizade e confiança com seu aluno, é capaz de também lhe impor limites e conduzi-lo às tarefas necessárias para sua aprendizagem. Essa relação de autoridade não quer dizer de autoritarismo, assim como cita Hillal (1985), dizendo que professor e aluno devem estabelecer uma relação de autoridade como a do médico com o paciente, pois o médico indica o que o paciente deve fazer, mas não o obriga autoritariamente.

Castro (2002) refere que “*para favorecer a aprendizagem, é necessário resgatar os sentimentos positivos do aluno em relação a si mesmo, bem como construir um ambiente de ensino acolhedor*”(p. 123).

As demais turmas do Grupo Controle tiveram professoras que estabeleceram uma relação fechada com autoridade e aberta sem autoridade. Nenhuma dessas pode ser considerada benéfica aos alunos. A primeira impede que os alunos aproximem-se do professor e isso pode dificultar a aprendizagem, já que a afetividade é suporte da inteligência, da vontade e da atividade (Hillal, 1985). A relação aberta e sem autoridade, em que não há delimitação de espaço, de regras, também não favorece a aprendizagem. Hillal (op. cit) refere que os alunos, em aulas de grande indisciplina, captam que não há uma boa comunicação entre alunos e professor.

Assim, as professoras do Grupo Experimental mostraram-se, na maioria, afetivas e boas líderes de seus alunos. Além de utilizarem uma abordagem metodológica diferenciada, também auxiliaram seus alunos por meio de uma relação aberta, mas exigente.

A análise exaustiva realizada neste capítulo, a respeito das estratégias dos professores durante a pesquisa, serviu para complementar os resultados quantitativos e qualitativos obtidos nas coletas de escrita e na avaliação da consciência fonológica dos alunos.

Verificou-se, novamente, a superioridade do Grupo Experimental sobre o Grupo Controle em ambas as estratégias, diretas e indiretas. As professoras do Grupo Experimental demonstraram conhecer os princípios básicos da lingüística e com isso realizaram atividades que melhor puderam favorecer a aprendizagem dos alunos, proporcionaram ambiente rico em letramento, atuaram na aprendizagem dos seus alunos conforme as necessidades encontradas e, por fim, mantiveram uma relação afetiva e exigente com seus educandos. Isso tudo fez a diferença.

Este capítulo encerra a descrição e a análise dos resultados desta pesquisa. O capítulo 10 fará uma retomada de tudo o que foi encontrado ao longo dos quatro capítulos de análise e irá trazer, então, uma proposta metodológica para o ensino da leitura e da escrita.

## **CAPÍTULO 10**

**Depois de tudo, uma proposta metodológica para o ensino da língua escrita**

Após a descrição e discussão dos resultados apresentados ao longo dos capítulos 6, 7, 8 e 9, neste capítulo pretende-se realizar uma retomada de todos os aspectos interessantes encontrados na pesquisa. Além de retomar pontos importantes, este capítulo pretende oferecer, por meio das conclusões encontradas, uma proposta metodológica para o ensino da leitura e da escrita.

Espera-se que, ao final deste capítulo, tenha-se deixado claro que a presente tese não oferece um método de alfabetização mas apresenta aspectos fundamentais que devem ser levados em conta na metodologia do professor alfabetizador, para o sucesso da aprendizagem dos seus alunos.

O presente capítulo será dividido em quatro seções: considerações sobre a aprendizagem da escrita, sobre a consciência fonológica, sobre as condições de letramento e sobre a atuação e formação do professor.

#### 10.1 Sobre a aprendizagem da escrita

*Explicitação do princípio alfabético* - Um dos primeiros motivos que iniciaram esta pesquisa, como já citado na introdução, foi o fato de a pesquisadora ter observado a ausência de explicitação do princípio alfabético nas salas de aula de 1ª série. Dessa forma, uma das primeiras ações metodológicas deste trabalho foi inserir na didática do professor esse tão importante recurso: explicar aos alunos que a escrita é composta de um conjunto de letras que representam os sons da fala (fonemas) e que existem regras para utilizar esse conjunto.

Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos das turmas em que as professoras realizaram essa explicitação obtiveram resultados superiores aos das outras turmas em que elas não o fizeram. Esse fato, que antes era uma hipótese, revela a importância de que, explicando o funcionamento do sistema alfabético, os alunos têm mais facilidade de lidar com ele. Além disso, dominando as regras de correspondência letra-som,

os alunos podem desenvolver ainda mais suas habilidades em consciência fonológica em nível fonêmico.

*Nome das letras* - Outro aspecto observado pela pesquisadora, em turmas de alfabetização, é o fato de a maioria das professoras apresentarem o alfabeto como um conjunto de letras e não como um sistema de notação, ou seja, um sistema que representa algo. Muitas professoras dizem às crianças, por exemplo, que as letras são o ‘a’, o ‘bê’, o ‘cê’, não explicando aos alunos que, para formar palavras, o nome da letra será pouco útil, e que poderá, até mesmo, atrapalhar a criança. Nesta pesquisa, o nome das letras provou não ter importância no ensino da leitura e da escrita, mas sim a relação letra-som.

*Uso das famílias silábicas* - Ao longo da pesquisa foi observado seu uso em algumas turmas do Grupo Controle. Considera-se importante falar um pouco sobre isso, já que esse assunto remete a muitas discussões nas escolas. Verificou-se que utilizar as famílias silábicas somente, como referência ao alfabeto ou como memorização, não influencia beneficentemente na aprendizagem dos alunos, pelo contrário, torna mais monótona a atividade escolar. Porém, se o professor explicar ao aluno que a sílaba é uma parte da palavra, compreendendo-a como uma estrutura que pode ter outros tipos de formação em nossa língua, o uso das famílias silábicas poderá ser interessante e proveitoso.

*A cópia e a escrita espontânea* – Verificou-se na pesquisa que a maioria das professoras do GC utilizava a cópia como atividade de sala de aula, deixando de lado a escrita espontânea dos alunos. Pergunta-se: como é possível avaliar um aluno em processo de alfabetização se a referência que o professor tem é uma cópia? Somente permitindo que o aluno escreva espontaneamente palavras, frases e textos é que o professor poderá avaliar em que hipótese de escrita está o aluno. Um dos objetivos da alfabetização é que o aluno possa escrever espontaneamente seus textos.

Viu-se que as professoras do GE solicitavam a escrita espontânea frequentemente, proporcionando criatividade e raciocínio de seus alunos e permitindo que elas tomassem conhecimento de como evoluía a escrita das crianças.

*A psicogênese da escrita* – A contribuição de Ferreiro e Teberosky (1985) através da “Psicogênese da língua escrita”, foi e continua sendo de grande utilidade para o professor alfabetizador. Porém, os estudos referentes à psicogênese não devem ser encarados como um método de ensino, ou como forma de separar os alunos em níveis e assim oferecer atividades diferenciadas para cada hipótese, mas sim como parâmetro para avaliar o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação à escrita e conhecer como ele vai evoluindo. Ela também é importante na comparação com o nível de consciência fonológica em que a criança está, já que sua reflexão sobre a hipótese de escrita depende da reflexão que faz sobre a fala.

A psicogênese da língua escrita, nesta pesquisa, foi utilizada como parâmetro de avaliação para auxiliar o professor no conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos.

*Caminhos diferentes* – Ao longo do ano letivo observou-se que, apesar de as professoras do Grupo Experimental atuarem de forma semelhante, utilizando uma proposta metodológica sugerida pela pesquisadora, os alunos comportaram-se de forma diferenciada em seu processo de aprendizagem. Viu-se que a maioria deles chegou já em julho alfabético, e que alguns poucos demoraram até o final do ano para atingirem esse nível. Com isso, quer-se salientar que, apesar de o professor trabalhar com toda a sua turma uma mesma metodologia, cada aluno irá responder a essa proposta de forma individual, uns mais rápidos, outros mais lentos; mas ao final todos poderão chegar ao objetivo pretendido.

Esses foram os principais aspectos observados na pesquisa em relação à aprendizagem da escrita. A seção seguinte trará os principais pontos relativos à consciência fonológica.

## 10.2 Sobre a consciência fonológica

*Oralidade e escrita* – Uma das primeiras noções que a criança em processo de alfabetização deve ter é de que a língua escrita tem relação com a língua oral. Para isso é



necessário que os alunos possam refletir sobre sua fala, sobre as partes que a compõem, para então compreender como pode estar relacionada ao sistema alfabético da língua. Essa reflexão, como citada em toda a tese, é denominada consciência fonológica, fundamental para a aquisição da escrita. Mesmo assim, percebe-se que em muitas escolas os alfabetizadores não desenvolvem atividades de reflexão sobre a fala e, muito menos, explicam aos alunos a relação da fala com a escrita.

Na pesquisa para esta tese, as professoras do Grupo Experimental desde o início do ano letivo deixaram claro aos alunos que, pensando sobre os sons da fala, seria muito mais fácil e prazeroso aprender a ler e escrever. Dessa forma, valorizavam as atividades de consciência fonológica em todos os níveis: da sílaba, intra-silábico e fonêmico e realizavam-nas freqüentemente em sala de aula.

*Brincadeiras de consciência fonológica* – As atividades de consciência fonológica que as professoras do Grupo Experimental realizavam, na maioria das vezes, eram brincadeiras de reflexão fonológica, que em nenhum momento forçavam os alunos a desenvolver ações de que não eram capazes ou que eram cansativas e monótonas. Pelo contrário, eram brincadeiras que, além de desenvolver as habilidades metafonológicas necessárias para a alfabetização, envolviam os alunos em ludicidade e criatividade. Nas observações realizadas pela pesquisadora nas turmas do GE verificou-se que os alunos sentiam-se completamente motivados e envolvidos em atividades com rimas, inversão de sílabas em palavras e segmentação fonêmica.

Se essas brincadeiras de consciência fonológica envolviam os alunos e os beneficiaram no processo de alfabetização durante o ano da 1ª série, com certeza poderiam estar presentes já na educação infantil, ou seja, nos anos que antecedem o ensino formal da leitura e da escrita. Por que não proporcionar às crianças atividades que estimulem a reflexão sobre os mais diversos sons, inclusive os da fala, já nas turmas de educação infantil? Foi visto no capítulo 1 desta tese que crianças bem pequenas já são capazes de identificar sons semelhantes nas palavras, e que brincam com rimas facilmente. Estimulá-las desde cedo auxiliaria nas reflexões relativas à escrita, anos mais tarde.

*Níveis de consciência fonológica* – As atividades em consciência fonológica desenvolvidas em sala de aula são fundamentais na aprendizagem da escrita, desde que não exijam dos alunos reflexões muito complexas que ainda não podem ser realizadas. Por exemplo: alunos que ainda estão numa hipótese de escrita pré-silábica não conseguirão realizar atividades em nível fonêmico, pois ainda não descobriram que a escrita tem relação com a fala e muito menos que é segmentada em grafemas. As atividades de consciência fonológica devem acompanhar o desenvolvimento psicogenético dos alunos, fazendo-os avançar em suas hipóteses. Se os alunos estão no nível pré-silábico, atividades de consciência fonológica no nível da sílaba podem auxiliá-los na noção de segmentação das palavras em sílabas e na identificação das vogais das palavras.

Nesta pesquisa, as professoras do GE buscavam desenvolver atividades de consciência fonológica de acordo com o nível em que seus alunos estavam na escrita. Um exemplo disso foi o ditado de sons, que só começou a ser realizado quando as professoras perceberam que a maioria dos alunos estava em nível silábico-alfabético, ou seja, quando já percebiam que as palavras eram formadas por partes menores que as sílabas. Essa atividade, além de demandar um esforço adequado ao nível dos alunos, pôde auxiliá-los em nível de reflexão fonêmica.

*Alfabeto das “boquinhos”* – Esse alfabeto foi um diferencial nas turmas do Grupo Experimental (Anexo) e mais um recurso para a reflexão fonológica. Ele foi elaborado pela pesquisadora muito antes de iniciar este trabalho, mas aprimorado para ser utilizado nesta pesquisa. O alfabeto das “boquinhos” auxilia os alunos na visualização do formato da boca na articulação dos sons que cada letra representa no contexto alfabético. Por exemplo: a letra ‘c’ aparece com uma boquinha que representa a articulação do [s] e também com uma boquinha que representa a articulação do [k]. Dessa forma os alunos, desde o início, visualizam que as letras não apresentam somente os nomes, mas um som que pode aparecer diferentemente em diferentes contextos.

O uso do alfabeto das “boquinhas” nas turmas do GE facilitou a realização da relação letra-som que os alunos faziam para compreender como se formam as palavras. Quando o alfabeto traz esse auxílio visual e perceptivo a criança é capaz de fazer a relação da letra com o fone mais rapidamente, sem utilizar-se somente da letra, que sempre remete ao seu nome e não ao fone que representa. Observa-se que, na maioria das escolas, os alunos recorrem ao alfabeto pensando no nome da letra e isso dificulta a correspondência letra-som.

Nesta seção viram-se os principais aspectos da tese relacionados à consciência fonológica que foram importantes para os resultados da pesquisa. A próxima seção trará os principais pontos a serem observados relativos às condições de letramento.

### 10.3 Sobre as condições de letramento

*Uso de diversos portadores de texto* – Nem só por meio de atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético é desenvolvido um trabalho de alfabetização. O trabalho com diversos tipos de textos é fundamental para a inserção dos alunos num contexto de letramento. As professoras do Grupo Experimental proporcionaram, desde o início do ano letivo, um trabalho com os mais diversos tipos de portadores de texto, mesmo sabendo que a maioria dos alunos ainda não lia. Utilizavam histórias, receitas, poesias e músicas, estimulando contato variado com materiais de leitura.

Durante as observações realizadas nas turmas do Grupo Controle, verificou-se que muitas professoras começaram o ano utilizando palavras, frases e só depois de muitos meses é que inseriram em seu trabalho a escrita ou leitura de textos. Isso foi prejudicial aos alunos dessas turmas, vendo-se isso na falta de criatividade e de produção textual ao final do ano letivo, pois, enquanto alunos do GE escreviam textos extensos, coesos e criativos, os do GC escreviam pouco mais que um parágrafo e com pouca originalidade.

Percebeu-se, com os resultados da pesquisa que a utilização de variados portadores de texto desde o início do ano letivo proporcionou o contato dos alunos com uma diversidade de gêneros que os estimulou na escrita de seus próprios textos.

*Leitura na sala de aula* – Proporcionar momentos de leitura em sala de aula é fundamental para os alunos exercitarem o ato de leitura e para serem estimulados a realizá-la em seu cotidiano. Muitas vezes alunos de escolas públicas pertencem a famílias que não têm o hábito da leitura e que nem mesmo são alfabetizados. Se a escola, que é lugar acadêmico, não proporcionar esses momentos ou não incentivar para que eles existam, não será a família que o fará.

Observou-se em algumas salas de aula espaços e tempos para a leitura. Nas salas de aula onde há esse espaço ou que se reserva um tempo para essa atividade, os alunos desenvolvem uma leitura mais fluente e são estimulados a adquirirem hábitos de leitura para toda a vida.

Nesta pesquisa verificou-se que esse tempo e espaço ocorreu mais nas turmas do Grupo Experimental, mas que algumas turmas do GC também os utilizou.

*Ler em voz alta* – A leitura em voz alta também é importante, pois facilita a compreensão pelo ouvinte do que está sendo lido, já que a modulação da voz, as pausas e pontuações marcam o conteúdo do texto. Para o leitor, também auxilia na compreensão do que é lido, pois ele só lerá com fluência quando estiver compreendendo o texto. Além disso, alunos que se acostumam a ler diante dos colegas terão mais facilidade para ler e falar em público, futuramente.

Outro aspecto importante da leitura em voz alta é o desenvolvimento da percepção auditiva de quem ouve a leitura. Os alunos estão muito acostumados com tarefas visuais que pouco exercitam a capacidade auditiva. Ouvir alguém lendo exercita a capacidade de compreensão pelo canal auditivo.

Nas observações feitas durante a pesquisa, verificou-se que todas as professoras do Grupo Experimental utilizavam a leitura em voz alta. No Grupo Controle foi utilizada por quatro das cinco professoras, o que é muito bom.

*Hora do conto* – Esse tópico complementa o anterior, pois ouvir histórias desenvolve, além da imaginação de quem ouve, também a compreensão auditiva. A atividade de contar histórias não deve limitar-se ao período da educação infantil, ela deve estar presente durante todo o processo de alfabetização e até mesmo além dele. Ouvir histórias requer atenção, memorização, imaginação, seqüencialização e percepção auditiva, muito importantes para a aprendizagem, de maneira geral.

O professor também não deve limitar essa atividade sendo sempre ele o contador de histórias. Todos os alunos devem ser contadores, mesmo que ainda não saibam ler. Os alunos podem utilizar as gravuras do livro imaginando o que pode estar escrito e contar com suas próprias palavras, é uma maneira de desenvolver sua linguagem e desinibição frente ao público.

Nesta pesquisa a hora do conto foi muito valorizada pelas professoras do Grupo Experimental, que procuravam desenvolvê-la freqüentemente em sua rotina de sala de aula.

Esta seção procurou mostrar que a presente pesquisa não se centralizou somente na valorização do trabalho da codificação e decodificação. Ela também se baseou nas condições de letramento dos alunos, investindo num ambiente que propiciasse ricos ambientes de escrita e leitura, aprimorando ainda mais o processo de alfabetização dos alunos.

#### 10.4 Sobre a atuação e formação do professor

*Relação professor-aluno* – Para que a aprendizagem aconteça é necessário haver uma boa relação entre professor e aluno. Ter uma boa relação com o aluno não significa

que o professor tenha que ser “bonzinho” e permissivo. O bom professor é um bom líder em sala de aula, pois, além da autoridade e do respeito, proporciona uma relação de amizade com os alunos. É importante que haja diálogo em sala de aula e não somente imposição de regras definidas pelo professor para que os alunos as cumpram. Porém, é necessário que o professor dirija o trabalho em sala de aula sabendo quais objetivos a turma deve atingir e não deixá-los fazer o que eles acham que é correto.

Como se viu no capítulo 9, a relação aberta e com autoridade foi a que mais apareceu nas turmas do Grupo Experimental. Eram professores que, além de amizade e respeito, tinham autoridade em sala de aula, sabendo conduzir seus alunos aos objetivos de uma classe de alfabetização. Nas turmas do Grupo Controle foram observadas relações professor-aluno do tipo aberta e sem autoridade e fechadas com autoridade, que, talvez, possam ter dificultado o aprendizado dos alunos. Ou via-se alunos livres em sala de aula, fazendo o que bem entendiam, ou alunos com medo de perguntar ou falar com o professor.

*Aulas expositivas* – A forma com que o professor desenvolve os conteúdos em sala de aula faz a diferença. Observa-se, atualmente, em muitas salas de aula, ausência de momentos em que o professor conversa com seus alunos, explica algo a eles. O que mais se vê são alunos copiando tarefas do quadro, resolvendo exercícios sozinhos e conversando com os colegas, mas não interagindo sobre o conteúdo, conversando sobre outros assuntos. A impressão proporcionada é de que os professores têm que preencher o tempo de aula ocupando seus alunos com atividades que os mantenham sentados e disciplinados.

Nas turmas do Grupo Experimental as aulas eram, muitas vezes, expositivas. Várias vezes se observava a professora na frente contando uma história ou lendo uma poesia e os alunos acompanhando, explicando como se escrevia determinada palavra. Os alunos permaneciam atentos e opinavam a respeito, mantinham um diálogo com a professora sobre o conteúdo que estudavam e, às vezes, traziam assuntos de fora da sala de aula que enriqueciam aquele momento.

Isso foi outro fato que fez a diferença nos grupos: o interesse do professor em acrescentar conhecimento aos alunos e não só de preencher seu tempo com atividades repetitivas.

*Conhecimento lingüístico do professor* – Este foi outro ponto importante tratado nesta pesquisa, pois, para desenvolver um trabalho de alfabetização que leve o aluno a refletir sobre sua fala e a compreender como funciona o sistema alfabético de escrita, é preciso que o professor conheça um pouco, ou pelo menos o suficiente, sobre a língua oral e escrita e a relação entre elas. O fato é que muito pouco de lingüística é estudado em cursos de Magistério e Pedagogia, levando o professor a conhecer muito mais a respeito de métodos e metodologias do que propriamente do conteúdo a ser ensinado. O curso de Letras é o curso de licenciatura que melhor contempla esses conhecimentos, mas geralmente os professores que se formam nesse curso lecionam em outras turmas do ensino fundamental e no ensino médio. São raros os professores que têm graduação em Letras e lecionam em turmas de alfabetização. Quando esses casos acontecem, são os professores que melhor sabem lidar com as dificuldades de escrita de seus alunos, pois têm conhecimentos a respeito da língua oral e escrita. O fonoaudiólogo, muitas vezes, pode contribuir no ensino da leitura e da escrita, como é o caso da pesquisadora, pois estuda a aquisição da fala e da escrita e percebe que pode colaborar com a alfabetização.

Nesta pesquisa foi realizado um treinamento com as professoras do Grupo Experimental visando o estudo de vários aspectos da lingüística que seriam necessários para sua atuação junto aos alunos. Foram apenas 16 horas de estudo, mas foram suficientes para que as professoras melhorassem sua atuação na alfabetização. Esse treinamento possibilitou que as professoras buscassem outras formas de atualização, pesquisassem outros autores, discutissem em suas escolas e em seus cursos de formação. Esse treinamento foi apenas um início, mas um início que deu certo e que continua motivando o trabalho de todas em suas escolas.

A formação dos alfabetizadores deve ser repensada, já que esses professores são aqueles que atuarão com a série que é base de todas as outras. É na alfabetização que o

aluno irá se deparar com o sistema de escrita e com os primeiros contatos com a leitura e a escrita. Formar esses professores é garantir uma melhor aprendizagem nas séries futuras e evitar os fracassos que são vistos na educação atual.

Enfim, foi primordial proporcionar momentos de estudo aos professores do Grupo Experimental para garantir os bons resultados da pesquisa.

#### 10.5 Depois de tudo, então...

As quatro seções acima apresentadas foram uma grande retomada dos resultados desta pesquisa. Alguns pontos que foram discutidos não foram propriamente objetivos centrais do trabalho, mas foram citados por serem considerados importantes ao leitor que, se alfabetizador, possa refletir em sua prática.

Se forem considerados apenas os aspectos mais importantes realizados ao longo da pesquisa, por serem fundamentais nos resultados encontrados, propõe-se como abordagem metodológica os seguintes:

- ✓ explicitação do princípio alfabético;
- ✓ uso de atividades de consciência fonológica;
- ✓ uso de diferentes portadores de texto.

Além desses três principais, há outro fundamental que deve ser ressaltado: o conhecimento lingüístico do professor. Esse aspecto não pode ser classificado como abordagem metodológica, mas altamente considerado como propulsor de um trabalho de mais qualidade. Se nesta pesquisa a formação do professor permitiu que a sua atuação fosse diferenciada e levasse os alunos a resultados tão surpreendentes, de nada servirão as mudanças de enfoque de conteúdo se a formação do professor não for aprimorada.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após desenvolver o capítulo 10, onde se tratou dos aspectos importantes verificados ao longo da pesquisa que podem servir de subsídios ao trabalho do professor, e antes de concluir esta tese, torna-se necessário fazer algumas considerações a respeito dos resultados encontrados na pesquisa, retomando as perguntas feitas na introdução deste trabalho.

No início da pesquisa perguntava-se como seria a evolução da escrita dos Grupos Experimental e Controle, sendo que seria utilizada uma abordagem metodológica diferenciada nos dois grupos. Verificou-se que a evolução da escrita do GE foi muito superior à do GC. No mês de julho a maioria dos alunos do GE já estava alfabética, enquanto que no GC somente dois alunos estavam com essa mesma hipótese. Além disso, no final do ano letivo, todos os alunos do GE estavam com hipótese alfabética, escrevendo textos com apenas alguns erros ortográficos, enquanto que no GC alguns alunos permaneceram na hipótese pré-silábica e silábica e, entre os que se tornaram alfabéticos, muitos escreviam com erros de ordem ortográfica e fonológica. Com essa diferença fica evidente que a abordagem metodológica utilizada pelas professoras do GE influenciou na evolução da escrita dos seus alunos.

Quanto ao desempenho em consciência fonológica, verificou-se que também houve superioridade do GE sobre o GC, pois, como no Grupo Experimental as professoras realizaram atividades de consciência fonológica ao longo do ano letivo, os alunos, além de desenvolverem sua capacidade de reflexão fonológica proporcionada pela aprendizagem da escrita, tiveram oportunidades extras de aprimorar suas habilidades metafonológicas que lhes serviram como facilitadoras para a compreensão do sistema de escrita alfabético.

Outra pergunta feita no início da pesquisa era se haveria relação entre a aprendizagem da escrita e a consciência fonológica nos grupos GE e GC e se ela seria diferente entre eles. Foi verificado que em cada grupo a relação esteve sempre presente. Conforme os alunos avançavam na hipótese de escrita, a pontuação na avaliação da

consciência fonológica crescia; e conforme a pontuação em consciência fonológica crescia, a escrita evoluía. Isso também ficou constatado na diferença de evolução dos níveis de consciência fonológica: o crescimento do nível fonêmico sempre esteve relacionado ao avanço da hipótese alfabética. Nesta pesquisa, foi possível verificar que a relação entre a aprendizagem da escrita e a consciência fonológica foi recíproca, ou seja, a via foi de mão dupla: 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. Como no GE havia um trabalho de estimulação da consciência fonológica, por meio de atividades, de brincadeiras, e a explicitação do princípio alfabético, era como se fosse colocado um “combustível aditivado no motor” da aprendizagem desses alunos. Eles avançaram mais rapidamente em todos os aspectos.

Dessa forma, respondendo às duas últimas questões propostas no início do trabalho, o uso de atividades de consciência fonológica e da explicitação do princípio alfabético foram essenciais no ótimo desempenho dos alunos do Grupo Experimental. Desde o início do ano letivo, as professoras desse grupo levaram seus alunos a compreender a relação existente entre a língua falada e a escrita, explicando a eles a importância de refletir sobre os sons da fala para melhor entender como funciona o sistema alfabético da escrita. Buscaram, também, proporcionar o contato e o trabalho dos alunos com diversos tipos de texto, não restringindo o ensino da leitura e da escrita ao uso de palavras soltas e frases. Já as professoras do Grupo Controle, que não realizaram a abordagem sugerida pela pesquisadora ao Grupo GE, os alunos levaram mais tempo para chegar à hipótese alfabética de escrita, e, sendo assim, demoraram mais para chegar a níveis de consciência fonológica mais complexos.

Enfim, a abordagem metodológica utilizada pelas professoras do Grupo Experimental foi decisiva para o processo de alfabetização dos alunos. Verifica-se, com isso, a necessidade de incluir na metodologia do professor alfabetizador atividades de consciência fonológica que façam os alunos refletir sobre os segmentos envolvidos na fala como, também, a necessidade do ensino explícito dos princípios do sistema alfabético da escrita. Isso tudo, é claro, num contexto rico em letramento, fazendo com que o ensino da

leitura e da escrita não fique preso ao contexto de sala de aula, mas esteja presente durante toda a vida da criança.

Para que isso aconteça na prática de sala de aula, é necessário que o professor tenha conhecimento da língua que está ensinando, tanto na modalidade oral como na escrita. Esse conhecimento deve chegar ao professor já em seus cursos de formação, sendo valorizado da mesma forma que as teorias de aprendizagem e as metodologias de ensino, tão discutidas em aulas de Magistério e Pedagogia.

Assim, salienta-se a necessidade de haver mudanças na abordagem metodológica da alfabetização, por meio do uso de atividades de reflexão fonológica e da explicitação do princípio alfabético, bem como o aprimoramento da formação do professor alfabetizador.

## **CONCLUSÃO**

Constatar a importância da consciência fonológica na alfabetização não é um fato tão recente, pois outras pesquisas, há pelo menos 30 anos, vêm sendo realizadas sobre o assunto. O que parece interessante é o fato de que, atualmente, têm-se realizado pesquisas na interface consciência fonológica e método de ensino. Parece haver um questionamento se a consciência fonológica pode ou não fazer parte da metodologia de ensino. A maioria desses estudos tem revelado que atividades de consciência fonológica em sala de aula só trazem benefícios para o processo de alfabetização

Em tempos em que há crises no ensino brasileiro, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita, é de se pensar se o problema não está na forma como se está ensinando nas escolas. Crianças chegam à 4ª série escrevendo somente frases simples, incapazes de desenvolver um texto e com erros de correspondência letra-som que lembram o início da alfabetização. Muitas delas são consideradas disléxicas ou portadoras de algum distúrbio e acabam sendo encaminhadas a clínicas de fonoaudiólogos e psicopedagogos para resolverem seus problemas.

Frente a tudo isso, esta pesquisa foi desenvolvida. A hipótese principal da autora era de que uma abordagem metodológica (não um método) que se baseasse na reflexão dos alunos a respeito dos sons da fala e de sua relação com a escrita pudesse facilitar a aprendizagem da escrita. Que, se o professor investisse no ensino sistemático da leitura e da escrita, explicando como funciona o sistema alfabético e desenvolvesse atividades de consciência fonológica ao longo do ano letivo, não haveria fracasso escolar, pelo contrário, os alunos aprenderiam mais facilmente.

Assim, os resultados deste trabalho revelaram a importância de incluir na abordagem metodológica de alfabetização o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético. Viu-se que os alunos das turmas em que as professoras utilizaram esse tipo de abordagem alfabetizaram-se, em grande maioria, já em julho, na metade do ano letivo, e todos ao final do ano, não havendo reprovação. Além disso, obtiveram melhores avanços nos níveis de consciência fonológica, o que também auxiliou no aprimoramento da escrita.

Incluir esse tipo de estratégia na metodologia de alfabetização não significa mudar radicalmente o que se vinha fazendo. Não se quer dizer que a concepção construtivista ou Socio-interacionista, que é muito utilizada nas escolas, deva ser abolida. O construtivismo, bem como o sócio-interacionismo, são riquíssimas concepções de ensino que podem ser seguidas pelos professores. O que se quer dizer com esta pesquisa é que, mais importante que uma concepção ou método, deve-se saber o que é necessário ser ensinado na alfabetização. E esta tese apresenta duas ferramentas importantes: a consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético.

Viu-se com isso que conhecimentos na área da lingüística são essenciais para que o alfabetizador compreenda como a língua oral e escrita funciona e possa auxiliar seus alunos a obterem sucesso na alfabetização. Dessa forma, a formação do professor e suas estratégias de ensino em sala de aula podem ser decisivas no processo de aprendizagem.

A alfabetização é considerada a porta de entrada para a vida escolar do aluno, pois é nela que se aprendem as habilidades de ler e escrever que serão utilizadas por toda a vida. Se bem alfabetizado, o aluno terá suporte para enfrentar as séries seguintes em que aumenta a complexidade das informações e do conhecimento. Sendo de tanta relevância, é nessa área que deve haver mais investimentos, pesquisas e maior preocupação por parte dos governos e universidades. Dos governos, pelo incentivo e investimentos; das universidades, por meio de novas pesquisas, do ensino de qualidade e de realização de seminários e congressos que possibilitem a formação continuada dos professores.

Por fim, é importante também salientar que profissionais de outras áreas, como fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e lingüistas, podem e devem inserir-se nesse campo, pois podem contribuir com a alfabetização em seu processo, não só quando os problemas já estão instalados.

Ao final desta tese, verifica-se a necessidade de mudanças no conteúdo da alfabetização, na formação do professor e nos órgãos educacionais que poderão garantir essas mudanças. Que este trabalho possa ter trazido uma proposta para melhorar a

qualidade do ensino da leitura e da escrita nas escolas e que proporcione idéias para novas pesquisas nessa área tão nobre: a alfabetização.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADAMS, M. J. **Beginning to Read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT, 1990.

BALL, E.W.; BLACHMAN, B. A. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? **Reading Research Quarterly**, v. 26, n.1, p. 49-66, 1991.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão. **As Aventuras de Joãozinho**. São Paulo: Paulinas, 2001.

BALL, Eileen W.; BLACHMAN, Benita A. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? **Reading Research Quarterly**, v. 26, n.1, p. 49-66, 1991.

BEBER, Fabiana Inês. **Isto ou aquilo: o processo de letramento ao som da poesia**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Faculdade de Letras, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2007.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing Sounds and Learning to Read – A Causal Connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, feb., 1983.

BRUCE, D.J. The Analysis of Words Sounds by Young Children. **British Journal of Educational Psychology**, v. 34, p. 158-170, 1964.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 140p.

BRYANT, P. e cols. Rhime, alliteration, phoneme detection and learning to read. **Developmental Psychology**, 26, p. 429-438, 1990.

BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 2, p. 37-67.

\_\_\_\_\_; FIELDING-BARNSLEY, R. Soud foundations. Sydney: **Peter Leyden Educational Publishers**, 1991b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1999. 192p.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, v.1, n. 2, p. 461-532, 1997.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 41-49, fev. 1991.

\_\_\_\_\_. Rhyme perception: global or analytical? **Journal of Experimental Child Psychology**. N.57, 1994. p. 26-41.

\_\_\_\_\_. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Vozes: São Paulo, 1995a. Cap. 4, p. 101-127.

\_\_\_\_\_; BATISTA, Anna Cláudia. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18(3), 2005. p. 330-336.

CARRAHER, T.N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. **Isto se aprende com o ciclo básico**. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1986, p. 109-117.

CASTRO, Joselaine Sebem. Emoção e início da aprendizagem formal (alfabetização). In: PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Aprendizado da leitura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 107-127.

CATTS, H.; SCOTT, V. **Measuring phonological awareness**. Unpublished paper. Kansas Early Childhood Research Institute. The University of Kansas, 1994.

CIELO, Carla Aparecida. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sensibilidade fonológica em crianças de 4 a 7 anos**. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

COIMBRA, M. **Metaphonological ability to judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children**. 1997. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1997.

CONTENT, A. L' analyse phonétique explicite de la parole et l' acquisition de la lecture. **L' année Psychologique**, v. 84, 1984.

COSTA, A.C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

CURTO, Lluís Maruny e cols. **Escrever e ler**. V. 2. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

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

EHRI, L. C. Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: METAL, J. L.; EHRI, L. C. (orgs.). **Word recognition in beginning literacy** Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. p. 3-40.

FÁVERO, Leonor Lopes e cols. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FINKLER, Gustavo; ZAMBELLI, J. **A Mulher Gigante**. Porto Alegre: Projeto, 2000.

FOORMAN, B. e cols. How Letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. **Journal of Educational Psychology**, vol. 83, nº 4, p. 456-469, 1991.

FOX, B.; ROUTH, D. Analyzing Spoken Language into Words, Syllables y Phonemes: Advelopmental Study. **Journal of Educational Psycholinguistic Research**, v. 4, n. 4, p. 331-342, 1975.

\_\_\_\_\_. Phonemic Analysis and Synthesis as Word Attack Skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 68, n. 1, p. 70-74, 1976.

FREITAS, Gabriela de Castro Menezes. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 132, p. 155-170, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

GATHERCOLE, S.; BADDELEY, A. **Working Memory and Language**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Letras, UFSC, Florianópolis, 2005.

GOMBERT, J. E. General considerations. In: **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GOUGH, P.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSSI, E.P. **Como areia no alicerce**. Porto Alegre: Paz e terra, 2004.

GUARDIAN UNLIMITED. Sounds incredible. [The Guardian](http://www.guardian.co.uk). Tuesday July 10, 2007. Disponível em: <http://education.guardian.co.uk/egweekly/story/0,,2122125,00.html> . Acesso em 24 de outubro de 2004.

HAASE, V. **Consciência fonêmica e neuromaturação**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1990.

HILLAL, Josephina. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente**. São Paulo: Paulinas, 1985.

HULME, C.; HATCHER, P.; NATION, K.; BROWN, A.; ADAMS, J.; STUART, G. Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. **Journal of Experimental Child Psychology**, n.82, p. 2-28, 2002.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF – Indicador nacional de alfabetismo funcional, 2005. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>

\_\_\_\_\_. INAF – Indicador nacional de alfabetismo funcional, 2007. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo**. Porto Alegre: Francis, 2004.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. **Alfabetização - psicogênese da escrita, consciência fonológica e conhecimento do nome das letras: um ponto de interseção**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPE, Recife, 2006.

LIBERMAN, I.; SHANKWEILER, D.; FISHER, F. W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, 1974.

LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. **Reading Research Quarterly**, v. 23, p. 263-284, 1988.

MANN, V. Phonological Awareness: The Role of Reading Experience. **Cognition**, v. 24, p. 65-92, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. **O texto na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENEZES, Gabriela. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999a.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n.3, p. 751-758, set. 2001.

MOOJEN, Sônia e cols. **CONFIAS – Conciencia fonológica: instrumento de avaliação seqüencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, Antonio P. **A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, Artur Gomes. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 39, nº 3, p. 175-192, setembro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf) Acesso em: 6 abr 2007.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_.; ALEGRIA, J; CONTENT, A. Segmental Analysis and Literacy. **Chiers de Psychologie Cognitive**, v. 7, n. 5, p. 415-437, 1987.

\_\_\_\_\_.; BERTELSON, CARY, L; P; ALEGRIA, J. Literacy Training and Speech Segmentation. **Cognition**, v. 24, p. 45-64, 1986.

\_\_\_\_\_.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. Does Awareness of Speech as a Sequence of Phonemes Arise Spontaneously? **Cognition**, v. 7, p. 323-331, 1979.

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](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 7 fev 2008.

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.

POERSCH, José Marcelino; MUNEROLLI, Alda Nivete Oliveira. O leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto: a leitura oral expressiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 9-24, dez, 1993.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUICOLI, a. c. Harmony, lowering and nasalization in Brazilian Portuguese. **Língua**, 80, 1990, p. 295-331.

READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. **Cognition**, n. 24, 1986.

RIZZATTI, Mary C. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

ROAZZI, A.; DOWKWER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 31-55, jan/abr., 1989.

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.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan-abr, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun., 1995.

\_\_\_\_\_. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. **CrearMundos**, nº 3 (especial), 2003.  
Disponível em: <http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>

\_\_\_\_\_. A situação da alfabetização no Brasil. [23 dez. 2007]. Entrevistador: Grupo Aletra-RS. Porto Alegre: [www.aletra-rs.com.br](http://www.aletra-rs.com.br).

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, Harry van Der.; SMITH, Norval. **The structure of phonological representations** (part. II). Foris, Dordrecht, 1982.

STANOVICH, K.E.; CUNNINGHAM, A.E.; CRAMER, B.R. Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 38, p. 175-170, 1984.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais – o papel de fatores lingüísticos e sociais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 2 ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_.; ZUKOWSKY, A. Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. **Journal of Experimental Child Psychology**, n. 61, p. 193-215, 1996.

TOLCHINSKY-LANDSMANN, Liliana. **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 2003.

TUNMER, W.; BOWEY, J. Metalinguistic awareness and reading acquisition. IN; TUNMER, W.; HERRIMAN, M. **Metalinguistic awareness in children**. Berlin: Springer-Verlang, 1984, p. 144-168.

VARELLA, Noely Klein. **Leitura e Escrita: temas para reflexão**. Porto Alegre: Premier, 2004.

WIMMER, H.; LANDERL, K. ; LINORTNER, R.; HUMMER, P. The Relationship of Phonemic Awareness to Reading Acquisition: More Consequence than Precondition but Still Important. **Cognition**, v. 40, p. 219-249, 1991.

YOPP, H. K. The validity and reliability of phonemic awareness test. **Reading Research Quarterly**, v.23, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Formação do lector na história da lectura. IN: PEREIRA, Vera W. **Aprendizado da leitura**, Porto Alegre: Edipucrs, 2002, p. 15-30.



**ANEXO A**

**Consentimento Informado (professor)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**CONSENTIMENTO INFORMADO (PROFESSOR)**

ANA PAULA RIGATTI, aluna do Curso de Doutorado em Lingüística Aplicada da PUCRS, está realizando sua pesquisa em nível de Doutorado nas escolas da rede municipal de Guaíba. Essa pesquisa tem como objetivo, verificar o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças no decorrer do ano letivo da 1ª série do Ensino Fundamental.

Para isso, faz-se necessária a aplicação de um teste de consciência fonológica - CONFIAS (Moojen e colegas, 2003) em alguns alunos e observação do desempenho dos mesmos nas atividades em sala de aula.

O teste é composto de alguns questionamentos a respeito do som de sílabas e letras de palavras do português, fazendo a criança refletir sobre sua língua.

A aplicação do teste com a criança ocorrerá em 3 momentos: março, julho e novembro de 2006. Será realizada no ambiente escolar, em horário de aula e com autorização dos pais e da direção da escola. As observações ocorrerão mensalmente, na sala de aula do aluno, durante a rotina escolar.

É importante informar que essas atividades não irão prejudicar o andamento escolar do aluno, e sim, colaborar com a pesquisa científica em saúde e educação do nosso país.

Sem mais, agradecendo pela colaboração,

Doutoranda Ana Paula Rigatti

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a  
realização da pesquisa na sala de aula a qual sou responsável.

---

Assinatura do professor

**ANEXO B**

**Consentimento Informado (aluno)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**CONSENTIMENTO INFORMADO (ALUNO)**

ANA PAULA RIGATTI, aluna do Curso de Doutorado em Lingüística Aplicada da PUCRS, está realizando sua pesquisa em nível de Doutorado nas escolas da rede municipal de Guaíba. Essa pesquisa tem como objetivo, verificar o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças no decorrer do ano letivo da 1ª série do Ensino Fundamental.

Para isso, faz-se necessária a aplicação de um teste de consciência fonológica - CONFIAS (Moojen e colegas, 2003) com seu(a) filho(a) e observação de seu desempenho nas atividades em sala de aula.

O teste é composto de alguns questionamentos a respeito do som de sílabas e letras de palavras do português, fazendo a criança refletir sobre sua língua.

A aplicação do teste com a criança ocorrerá em 3 momentos: março, julho e novembro de 2006. Será realizada no ambiente escolar, em horário de aula e com autorização do professor e da direção da escola. As observações ocorrerão mensalmente, na sala de aula do aluno, durante a rotina escolar.

É importante informar que essas atividades não irão prejudicar o andamento escolar do aluno, e sim, colaborar com a pesquisa científica em saúde e educação do nosso país.

Sem mais, agradecendo pela colaboração,

Doutoranda Ana Paula Rigatti

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo meu(a)  
filho(a) a participar dessa pesquisa.

---

Assinatura dos pais ou responsáveis

**ANEXO C**

**Ficha de Observação da Turma**

Data: \_\_\_\_\_

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

Data: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

- 1) Como o alfabeto está exposto na sala? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2) Que tipo de referência é dada ao alfabeto? (nome das letras, som das letras)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) O professor faz referência às famílias silábicas? De que forma? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4) Que tipo de atividade realizou-se no dia da observação? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) Que tipo de atividades foram realizadas até o momento (no caderno ou em outro tipo de material)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6) Que tipo de atividades de consciência fonológica foram realizadas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) Que tipo de portadores de texto são utilizados? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8) Há uso de palavras, frases ou textos para leitura? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) Os alunos utilizam alfabeto móvel? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10) Há uso de jogos pedagógicos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11) Como é a organização dos alunos na sala (grupos, duplas, individual)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 12) As letras seguem uma seqüência de ensino (vogais < consoantes < dígrafos) ou são apresentadas como um todo, todos os dias? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 13) De modo geral, é possível verificar qual método de alfabetização é adotado pelo professor? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 14) O professor apresenta conhecimentos lingüísticos no momento que trabalha com o código alfabético? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15) O professor atua diretamente no avanço de nível de escrita do aluno, permite que avancem na interação em grupo, ou os alunos o fazem individualmente? \_\_\_\_\_







---


---

**ANEXO D**  
**Alfabeto das “Boquinhas”**











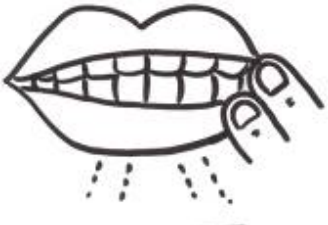
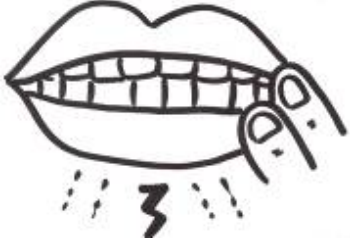
### Vogais







	[a]	AMOR
	[e]	EMÍLIA ELEFANTE
	[ɛ]	ÉGUA ELA
	[i]	IGREJA
	[o]	OVELHA
	[ɔ]	ÓCULOS AMORA


	<p>[u]</p>	<p>UVA</p>
---	------------	------------

**Consoantes**

	<p>[p]</p>	<p>PATO</p>
	<p>[b]</p>	<p>BOLA</p>
	<p>[t]</p>	<p>TATU</p>
	<p>[d]</p>	<p>DEDO</p>

	[f]	FOCA
	[v]	VACA
	[k]	CASA QUEIJO
	[g]	GATO GUILHERME
	[s]	SAPO - CENOURA CAÇADOR - PÁSSARO PISCINA - PRÓXIMO EXCELENTE
	[z]	ZEBRA CASA EXATO

	[ʃ]	XÍCARA CHÁCARA
	[ʒ]	JANELA GIRAFÁ
	[l]	LATA
	[f]	BARATA
	[m]	MALA
	[n]	NUVEM

	[x]	RUA
---	-----	-----

Obs.: Na figura das boquinhas dos fones [m] e [n] o desenho do nariz indica presença de nasalidade.

## **MOMENTOS *MAKING OFF***

Depois da profundidade da leitura desta tese, esta seção deseja brindar os leitores com a descrição de alguns momentos interessantes ocorridos durante a aplicação do instrumento CONFIAS junto às crianças. Estes momentos foram importantes de serem registrados e apresentados não só por serem um tanto divertidos, mas por representarem as fases em que as crianças encontravam-se frente à complexidade de reflexão fonológica. No início da aplicação do CONFIAS era comum as crianças concentrarem-se na semântica das palavras e não em sua forma. No entanto, em aplicações posteriores, percebeu-se que algumas crianças já pensavam na forma escrita das palavras, não dando tanta atenção à forma falada.

Enfim, como referido nos agradecimentos, nestes momentos o peso da responsabilidade da coleta dos dados tornou-se mais leve e agradável. Boa leitura!

### **M., coleta de março**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com [z]

M: abelha.

### **M., coleta de março**

Pesquisadora: eu vou dizer uma palavra que não existe: LHOMI. Se você trocar a ordem dos pedaços (sílabas) que palavra fica?

M: Milena (é o nome dela).

### **E., coleta de março**

Pesquisadora: se eu tirar o 'pi' de piolho como fica?

E: lêndea.

### **T., coleta de março**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com [s]

T: é o barulho da cobra.

**E., coleta de março**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com /ʒ/

E: mosquito.

**E., coleta de março**

Pesquisadora: eu vou dizer uma palavra que não existe: CAFÓ. Se você trocar a ordem dos pedaços (sílabas) que palavra fica?

E: arranca fora.

**A., coleta de março**

Pesquisadora: eu vou dizer uma palavra que não existe: VALU. Se você trocar a ordem dos pedaços (sílabas) que palavra fica?

A: vaga-lume.

**T., coleta de março**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com [v]

T: barulho do vento.

**W., coleta de março**

Pesquisadora: se eu tirar 'cól' de caracol, como fica?

W: o casco dele.

**K., coleta de março**

Pesquisadora: eu vou dizer uma palavra que não existe: CAFÓ. Se você trocar a ordem dos pedaços (sílabas) que palavra fica?

K: cafona.

**D., coleta de março**

Pesquisadora: eu vou dizer uma palavra que não existe: VALU. Se você trocar a ordem dos pedaços (sílabas) que palavra fica?

D: [kavalu] (cavalo).

**F., coleta de março**

Pesquisadora: se eu tirar 'es' de escola como fica?

F: secretaria.

**Y., coleta de julho**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com o pedaço (sílabas) [so]

Y: sora. (professora)

**B., coleta de julho**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com /ʒ/

B: com j ou g?

**E., coleta de julho**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com /ʃ/

E: coloca o dedo indicador nos lábios e diz: silêncio!

**C., coleta de julho**

Pesquisadora: se eu tirar o 'cól' de caracol como fica?

C: lesma.

**T., coleta de julho**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com o pedaço (sílabas) [ba]

T: batuque.

**K., coleta de julho**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com /ʃ/



K: descarga do banheiro.

**S., coleta de novembro**

Pesquisadora: eu vou dizer uma palavra que não existe: LHOMI. Se você trocar a ordem dos pedaços (sílabas) que palavra fica?

S: Omi (homem).

**L., coleta de novembro**

Pesquisadora: diga uma palavra que comece com /ʒ/

L: gato (pensou na letra 'g').

**V., coleta de novembro**

Pesquisadora: eu vou separar a palavra 'vó' em pedacinhos (...) agora você separa a palavra 'osso' em pedacinhos

V: o-s-s-o.

**D., coleta de novembro**

Pesquisadora: eu vou dizer uma palavra que não existe: TAPOR. Se você trocar a ordem dos pedaços (sílabas) que palavra fica?

D: catapora.

**C., coleta de novembro**

Pesquisadora: se eu tirar 'ci' de cipó como fica?

C: sabão em pó.

**C., coleta de novembro**

Pesquisadora: diga uma palavra que começa com /ʒ/

C: barulho do helicóptero.