

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiane Puntel Basso

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**A ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA**

por

Fabiane Puntel Basso

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau
de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a Dr^a Dóris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**“Não basta saber ler que Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a posição que
Eva ocupa no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva e
quem lucra com esse trabalho.”**

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, **Adair** e **Bertila** e ao meu namorado **Lucas** que sempre acreditaram no meu valor e nunca desistiram de me apoiar nesta caminhada.

Tudo o que sou hoje devo aos meus pais. A luta das suas vidas foi sempre orientada ao futuro das suas filhas e ao desejo de mostrar que a educação é o caminho para a transformação e para uma vida melhor. Esse sentimento foi passado a nós. A eles expressei o meu profundo agradecimento.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À professora **Dóris Pires Vargas Bolzan** pela seriedade e profissionalismo dispensados nas orientações, pelas leituras cuidadosas e disponibilidade em mostrar novos caminhos em todo o processo de construção dessa dissertação.

Às minhas irmãs **Andréia** e **Denise** e a minha segunda família **Lucila, Valdemar, Francieli** e **Luciéli** pelo apoio e palavras de incentivo que encontrei em vocês nessa trajetória de estudos.

Aos meus familiares e amigos pelo carinho e apoio constante ao longo desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às crianças, que permitiram a concretização desta pesquisa e que proporcionaram muitos momentos de aprendizado.

À direção e professoras da primeira série da Escola Municipal Lívia Menna Barreto, pela indispensável colaboração.

À banca examinadora, tanto no exame de qualificação quanto na defesa de Mestrado, pelos seus valiosos aportes e comentários.

Ao Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM pelo acolhimento acadêmico e à CAPES pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	01
1 APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	04
1.1 Reflexões sobre a delimitação do tema e sobre as pesquisas relacionadas.....	05
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	11
2.1 Pensamento, Linguagem e Atividade	11
2.1.1 Pensamento e Linguagem.....	12
2.1.2 Atividade e Atividade de Estudo.....	15
2.2 Psicogênese da Língua Escrita.....	19
2.2.1 Evolução da Pesquisa Psicogenética: reinventando a alfabetização.....	27
2.3 Oralidade e Escrita	32
2.3.1 Metalinguagem.....	34
2.3.2 Consciência Fonológica.....	37
2.3.3 Consciência Fonológica: construções da lecto-escrita.....	44
2.4 Intervenção e Implicações Educacionais.....	49
3 DESENHO DA PESQUISA.....	52
3.1 Temática.....	52
3.2 Objetivos.....	53
3.2.1 Objetivo Geral.....	53
3.2.2. Objetivos Específicos.....	53
3.3 Abordagem de Investigação.....	54
3.4 Contexto de Investigação.....	57
3.5 Implementação da Pesquisa.....	57
3.5.1 Procedimentos da Primeira Etapa.....	58
3.5.2 Procedimentos da Segunda Etapa.....	59
3.6 Sujeitos.....	59
3.6.1 Sujeitos da Primeira Etapa.....	60
3.6.2 Sujeitos da Segunda Etapa.....	61
3.7 Instrumentos.....	63
3.7.1 Instrumentos da Primeira Etapa.....	63

3.7.1.1	Triagem Fonoaudiológica.....	63
3.7.1.2	Avaliação da Fala.....	64
3.7.1.3	Avaliação da Linguagem.....	64
3.7.1.4	Avaliação da Discriminação Auditiva.....	65
3.7.1.5	Entrevista com os Pais.....	65
3.7.1.6	Prova de Consciência Fonológica.....	65
3.7.1.7	Intervenção.....	67
3.7.1.8	Acompanhamento do Processo de Intervenção.....	68
3.7.2	Instrumentos da Segunda Etapa.....	68
3.7.2.1	Prova de Consciência Fonológica.....	68
3.7.2.2	Atividade de Leitura.....	69
3.7.2.3	Atividade de Escrita.....	70
3.7.2.4	Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.....	70
3.7.2.5	Atividade de Compreensão Leitora.....	71
4	ANÁLISE DOS ACHADOS.....	73
4.1	Achados por grupos.....	74
4.1.1	Achados do grupo D.....	74
4.1.2	Achados do grupo E.....	81
4.1.3	Achados do grupo F.....	88
4.1.4	Achados do grupo G.....	97
4.2	Discussões sobre o desempenho das atividades nos diferentes grupos.....	104
4.2.1	Comentários sobre a Prova de Consciência Fonológica.....	104
4.2.2	Comentários sobre a Atividade de Leitura.....	110
4.2.3	Comentários sobre a Atividade de Escrita.....	116
4.2.4	Comentários sobre a Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.....	122
4.2.5	Comentários sobre a Atividade de Compreensão Leitora.....	126
	IDÉIAS PROVISÓRIAS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	140
	ANEXOS	
	APÊNDICES	

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1- Representação dos grupos da Primeira (n=25) e da Segunda Etapa (n=20).....	60
FIGURA 2- Produção de H.G.S. (grupo D) na Atividade de Escrita.....	77
FIGURA 3- Produção de L.B.M. (grupo D) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.....	79
FIGURA 4- Produção de L.R.S. (grupo E) na Atividade de Escrita.....	84
FIGURA 5- Produção de L.M.L.F. (grupo E) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.....	86
FIGURA 6- Produção de H.J.A.S. (grupo F) na Atividade de Escrita.....	93
FIGURA 7- Produção de P.A.G.L. (grupo F) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.....	95
FIGURA 8- Produção de A.M.V. (grupo G) na Atividade de Escrita.....	101
FIGURA 9- Produção de D.N.D. (grupo G) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.....	102
FIGURA 10- Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica de Y.F.L.....	133
FIGURA 11- PCF de Y.F.L.....	133
FIGURA 12- Atividade de Escrita de Y.F.L.....	133
FIGURA 13- Atividade de Escrita de L.B.M (grupo D).....	134
FIGURA 14- Atividade de Escrita de L.N.R.S (grupo E).....	134
FIGURA 15- Atividade de Escrita de H.J.A.S (grupo F).....	134
FIGURA 16- Atividade de Escrita de A.M.V. (grupo G).....	134
FIGURA 17- L.A.R (grupo D).....	135
FIGURA 18- L.R.S (grupo E).....	135
FIGURA 19- L.W.F (grupo F).....	135
FIGURA 20- D.L.S (grupo G).....	135
GRÁFICO 1- Total de acertos da prova de consciência fonológica por grupos (D, E, F e G).....	104
GRÁFICO 2- Desempenho dos grupos (D, E, F e G) em cada tarefa da consciência fonológica.....	106
GRÁFICO 3- Número de crianças em cada nível de compreensão leitora.....	127

LISTA DE TABELAS

TABELA 01- Caracterização da amostra (n=25) da Primeira Etapa, segundo sexo e média de idade.....	61
TABELA 02- Caracterização da amostra (n=20) da Segunda Etapa, segundo sexo e média de idade.....	63
TABELA 03- Número de crianças por grupo em cada etapa da conceitualização da escrita.....	118
TABELA 04- Falhas e acertos por grupo na atividade de exploração da escrita ortográfica.....	123

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Curso de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA

Autora: Fabiane Puntel Basso
Orientadora: Dóris Pires Vargas Bolzan
Santa Maria, Março de 2006.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender a repercussão no desempenho da lecto-escrita de crianças que realizaram e que não realizaram um programa de estimulação pré-alfabética metafonológica na Educação Infantil e que no momento do estudo freqüentavam a 1ª série do Ensino Fundamental. O cenário foi constituído em uma escola pública de Ensino Fundamental, que integra o sistema Municipal de Ensino de Santa Maria-RS e é localizada na zona periférica da cidade. Os sujeitos foram 20 crianças de duas primeiras séries, divididas em quatro grupos, grupo D, E, F e G. Dessas crianças, 10 crianças participaram das atividades metafonológicas na pré-escola (grupos D e E) e 10 crianças não participaram dessas atividades (grupos F e G). Para compreender os diferentes avanços das crianças participantes desta pesquisa, foram realizadas as seguintes atividades: Prova de Consciência Fonológica, Atividade de Leitura, Atividade de Escrita, Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica e Atividade de Compreensão Leitora. Os achados obtidos permitiram concluir que a estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil proporcionou uma diferença de desempenho da lecto-escrita apenas para as crianças do grupo E, pois, em comparação com as crianças do grupo F, elas tiveram um desempenho muito superior em todas as atividades. Já, as crianças dos grupos D e G demonstraram desempenhos semelhantes nas atividades envolvendo a lecto-escrita. A estimulação da consciência fonológica parece ter beneficiado as crianças do grupo E, influenciando, assim, nas funções sociais da língua escrita, nas diversas formas, propósitos e relações com a oralidade. O que não aconteceu com as crianças do grupo D. A utilização de estratégias pedagógicas pensadas e organizadas pelos professores, envolvendo a relação entre a consciência fonológica e a lecto-escrita, pode facilitar o processo de compreensão do sistema alfabético. Dessa forma, as relações entre a consciência fonológica, a lecto-escrita, a escrita ortográfica e a compreensão de textos pode ser utilizada com fins pedagógicos, desde que os professores valorizem as experiências prévias das crianças que ingressam na escola formal e reflitam sobre o papel da escola para aquelas crianças que chegam à instituição sem terem tido a oportunidade de conviver em um ambiente estimulador de leitura e de escrita.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Curso de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE PHONOLOGICAL AWARENESS STIMULATION AND ITS REPERCUSSION IN THE LECTO-WRITING LEARNING PROCESS

Author: Fabiane Puntel Basso
Advisor: Dóris Pires Vargas Bolzan
Santa Maria, March, 2006.

This research aims to understand the repercussion in children's lecto-writing performance caused by the metaphonological pre-alphabetic stimulation. The children were stimulated in the Kindergarten and were analysed in the 1st year of the Elementary School. The studies were realized in an Elementary Public School, which integrates the Teaching Municipal System in Santa Maria-RS. twenty children from two first year classes have participated in the research. They were divided into 4 groups: D, E, F and G. Ten children participated in the metaphonological activities in the Kindergarten (groups D and E) and 10 children did not participate in these activities (groups F and G). Different activities were realized in order to understand the children advances. These include tests of Phonological Awareness, Reading, Writing, Writing and Orthographic Exploration, and Reader Comprehension. The results of these tests shows that the phonological awareness stimulation in the Kindergarten Education causes a difference in the performance of the lecto-writing just in children from the group E. This conclusion was possible because of the comparison between children from the groups E and F. In this comparison, the children of group E have superior performance in all activities. Children from the groups D and G demonstrate similar performances in the activities involving the lecto-writing. The stimulation of the phonological awareness seems to have benefited the children in group E, by influencing the social functions of the writing language and its relationship with the oral language. These benefits did not happen to the children of the group D. The use of pedagogical strategies organized by the teachers, involving the relationship between the phonological awareness and the lecto-writing, can facilitate the process of comprehension of the alphabetic system. In this way, the relationships among the phonological awareness, the lecto-writing, orthographic writing and text comprehension can be used with pedagogical purposes, if the teachers take into account the previous experiences from children who enter in the elementary school. It is important that teachers be aware of the school function to children that start their studies without having the opportunity to live in a good environment, with reading and writing stimulation.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por finalidade a elaboração de uma dissertação de Mestrado a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo proposto teve o objetivo de compreender qual a repercussão da atividade de estimulação em consciência fonológica para a construção da leitura e da escrita de crianças da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública.

O interesse em conhecer mais sobre esse tema surgiu durante a minha graduação no curso de Fonoaudiologia, realizada na Universidade Federal de Santa Maria. No decorrer dos quatro anos de formação, participei de projetos e atividades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita e tive o primeiro contato com uma das habilidades da metalinguagem, a consciência fonológica. Porém, eram estudos voltados mais para as questões dos distúrbios de comunicação do sistema escrito.

Já, com o término da minha graduação, procurei uma Pós-Graduação mais voltada para a área da educação, visto que pretendia, com um estudo de campo, delinear algumas contribuições que pudessem ser efetivas e auxiliassem diretamente a prática pedagógica. Acredito que a pesquisa e estudos nessa área podem ajudar a compreender os distúrbios da comunicação humana da linguagem escrita e as dificuldades de aprendizagem relacionadas à aquisição da língua materna.

Com esse propósito, no ano de 2003, realizei a Especialização em Educação Especial, na qual objetivei pesquisar a estimulação da consciência fonológica em

pré-escolares. Através desse estudo, busquei contribuir com a prática escolar dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da proposta de avaliação e estimulação dos diferentes níveis de consciência fonológica, como a consciência de palavras, sílabas, rima, aliteração e fonemas. O programa de intervenção foi realizado através de atividades lúdicas metafonológicas com todas as crianças da pré-escola e teve o intuito de promover o desenvolvimento da consciência fonológica dessas crianças.

No ano seguinte, iniciei o Curso de Mestrado da mesma instituição, no Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE, na linha de pesquisa Currículo, Ensino e Práticas Escolares, continuando na área da educação. Ao longo das disciplinas oferecidas pelo curso, das duas docências orientadas, realizadas juntamente com a disciplina da graduação, intitulada Métodos e Processo de Alfabetização I e II e, principalmente, a partir das leituras dirigidas e reuniões com a professora orientadora Dóris Pires Vargas Bolzan fui redimensionando algumas idéias a respeito do meu tema de pesquisa.

Com efeito, comecei a dar maior importância ao processo da investigação e ao contexto geral do cenário da pesquisa. Desta forma, assumi uma postura menos clínica, o que me permitiu refletir melhor sobre a prática cotidiana embasada na teoria construtivista de educação e sobre a leitura e a escrita como objetos sociais de conhecimento.

A partir dessa trajetória profissional, procuro salientar, no meu percurso acadêmico, a importância de relacionar duas áreas do conhecimento, como a Fonoaudiologia e a Educação. O estudo de um tema comum relacionando às duas áreas, no meu ponto de vista, permite enriquecer as pesquisas no âmbito escolar, proporciona novas possibilidades e ângulos de discussões e resulta em mútuas contribuições para as diferentes áreas.

Diante disso, o presente estudo tem por finalidade dar continuidade à pesquisa realizada durante o Curso de Especialização em Educação Especial, e tem como questão central compreender a repercussão no desempenho da aquisição da lecto-escrita de crianças que realizaram o programa de estimulação pré-alfabética e as que não realizaram e que freqüentam a 1ª série do Ensino Fundamental da mesma instituição escolar.

Esse trabalho é uma tentativa de buscar a melhor forma de compreender teoricamente o assunto e de proporcionar aos professores dos Anos Iniciais, em especial, àqueles da alfabetização, uma atuação que possa produzir algo útil e de valor à sociedade. Baseando nos argumentos a favor do papel desempenhado pelas habilidades em consciência fonológica no desenvolvimento escolar, esta pesquisa procura mostrar o uso da consciência fonológica como uma proposta alternativa para conhecimento e utilização pelo educador em sala de aula, desta maneira, auxiliando na aprendizagem da lecto-escrita não como um instrumento único de aprendizagem, mas no sentido de [re] significar a prática pedagógica e facilitar a compreensão entre as linguagens oral e escrita.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação, é apresentado o tema de estudo e as pesquisas a ele relacionados. Em seguida, apresento uma análise dos aspectos teóricos relacionados ao tema proposto, que se inicia com a exposição de fundamentos teóricos acerca da definição e de conceitos sobre pensamento e linguagem, atividade e atividade de estudo, aspectos relacionados à psicogênese da língua escrita, relação entre a oralidade e a escrita e, por último, são apresentados alguns aspectos da intervenção e implicações educacionais na construção da lecto-escrita.

No terceiro capítulo, apresento o desenho da pesquisa, no qual são delineados a temática, os objetivos e a definição do problema, assim como a abordagem de investigação, o processo de implementação da pesquisa, da primeira e da segunda etapa, os instrumentos utilizados e a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa.

A análise dos achados compõe o quarto capítulo, no qual são apresentados os resultados obtidos de todas as atividades propostas no desenho da pesquisa. Também são analisados os resultados por grupos a fim de proporcionar uma descrição e comparação entre os desempenhos dos sujeitos e, assim, permitir uma discussão a partir da literatura consultada.

Por último, são traçadas as idéias provisórias, a fim de apresentar possíveis respostas à questão de pesquisa e, em seguida, são mencionadas as referências utilizadas ao longo do trabalho.

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Ler e escrever são atividades que envolvem muito mais do que simplesmente a capacidade para decodificar letras em sons e codificar sons em letras, respectivamente. Elas implicam a capacidade para compreender idéias e conceitos e transmitir mensagens por meio de um sistema convencional. Por essa razão, a lecto-escrita é uma forma de representação lingüística, indicadora de significados.

No entanto, ao contrário da linguagem falada, que normalmente se desenvolve naturalmente desde que a criança não apresente graves patologias e esteja exposta à experiência lingüística, a linguagem escrita requer instrução para ser adquirida, seja de modo formal, através da escolarização, ou informalmente através dos pais, irmãos ou outras pessoas que estejam fornecendo informações relevantes para a criança.

Nessa perspectiva, o estudo sobre a consciência fonológica vem revelando a íntima relação entre a oralidade e a escrita. A consciência fonológica é definida como a capacidade para refletir sobre a estrutura sonora da fala, bem como manipular seus componentes estruturais. Sob essa denominação, estão envolvidos vários níveis de consciência fonológica, alguns desenvolvendo-se espontaneamente e outros na dependência do domínio do código escrito. Assim, a consciência fonológica também se caracteriza por apresentar uma relação de reciprocidade com o aprendizado da leitura e da escrita.

Logo, por ser um assunto relativamente novo e como a própria Ferreiro (2004: 12) salienta, por “tratar-se de um terreno delicado” é preciso dar relativa atenção ao fato de que uma coisa é a consciência das propriedades fonológicas das diversas

variantes da fala e outra, bem diferente, é o uso do método fônico. Essa discussão, no caso do Brasil, logo adquire conotações políticas, ideológicas e pedagógicas importantes, tornando-se um tema de destaque no meio educacional.

Como é uma discussão recente no Brasil e de muita polêmica, torna-se relevante abordar os diferentes enfoques entre as pesquisas relacionadas e também as contribuições que podem implicar para a área da educação e para o contexto escolar em geral.

1.1 Reflexões sobre a delimitação do tema e sobre as pesquisas relacionadas

Esta pesquisa procura seguir em uma perspectiva que salienta a importância do tema proposto para as questões de cunho educacional, tendo em vista a necessidade nessa área de estudos que apresentem algum tipo de implicação na prática escolar.

A controvérsia entre os resultados das pesquisas existentes, que se relacionam como o tema aqui proposto, torna a discussão um tanto quanto complexa. Com isso, existem vertentes distintas que defendem seus pontos de vista sobre a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

De forma geral, essa controvérsia centraliza-se no tipo de relação que existe entre a consciência fonológica e a aprendizagem da lecto-escrita. Algumas pesquisas sugerem que a introdução formal no sistema alfabético seria o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica. Outras pesquisas sugerem o oposto, que a consciência fonológica é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética. Além desses estudos, também há autores que defendem que em seus achados, a reciprocidade, a dialética, entre esses dois aspectos é que proporciona o desenvolvimento de ambos.

Com base na literatura consultada, serão apresentados neste tópico alguns estudos relacionados que procuram contextualizar essa discussão entre o tipo de relação entre a consciência fonológica e a alfabetização. Assim, serão destacadas

pesquisas de diferentes perspectivas e resultados que permitirão uma melhor compreensão da evolução das pesquisas nessa área.

Algumas pesquisas observam níveis de complexidade entre as habilidades de consciência fonológica, como no estudo de Salles et al. (1999). Com o objetivo de analisar o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries, segundo o sexo, a faixa etária e a escolaridade, aplicaram o teste de consciência fonológica proposto por Santos & Pereira (1997) a uma amostra de 53 crianças, todas com linguagem, fala e discriminação auditiva dentro dos padrões de normalidade e sem queixas escolares.

Os resultados mostraram que todas as crianças obtiveram melhor desempenho em Síntese Silábica e pior desempenho em Segmentação Fonêmica, evidenciando que as habilidades para manipulação de sílaba, aparentemente, foram adquiridas antes da habilidade para manipulação de fonemas. Segundo esses autores, o desenvolvimento da consciência fonológica ocorreu com o aumento de idade, tendo sido favorecido pelo tempo de escolaridade e, de maneira geral, foi independente do sexo.

Outro trabalho que ressalta uma ordem de complexidade que parte da sílaba para o fonema é citado por Alegria et al. (1997) e realizado por Liberman et al. (1974) que pediram a crianças de 4, 5 e 6 anos de idade que contassem o número de sílabas ou o número de fonemas de uma palavra ou uma pseudopalavra pronunciada pelo examinador. Para realizar a tarefa, presumia-se que a criança devia separar mentalmente os fonemas ou as sílabas. Esse trabalho demonstrou que, antes da idade de 6 anos, as crianças são praticamente incapazes de contar os fonemas, embora seu desempenho na contagem de sílabas seja relativamente bom. As crianças de 6 anos, que eram as únicas a terem começado a aprendizagem formal da leitura, eram bem mais atuantes do que as de menos idade, nas tarefas de contagem de fonemas.

Maluf & Barrera (1997) estudaram a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita em 55 sujeitos da educação infantil, de 5 a 6 anos de idade. Nesta pesquisa, os resultados indicaram uma alta correlação entre eles, apesar de não permitir supor a relação de precedência de um desses fatores sobre o outro. Tal pesquisa fornece subsídios que dão suporte à hipótese da existência de uma influência mútua entre o desenvolvimento da consciência

fonológica e a construção da linguagem escrita. A análise dos dados, a partir da concepção dos tipos de respostas predominantes nas diferentes faixas etárias, sugeriu, em termos de desenvolvimento da consciência fonológica, o que vai ao encontro da hipótese da existência de diversos graus de complexidade. Também permitiu supor que alguns desses níveis antecedem a construção da linguagem escrita, enquanto outros são possivelmente um resultado dessa aprendizagem.

Tal relação ficou demonstrada num estudo longitudinal, publicado em 1983, no qual os autores citados testaram 400 crianças na habilidade para caracterizar sons antes delas terem ingressado na escola primária e, relacionaram os resultados obtidos com o progresso em leitura e escrita quatro anos mais tarde. Desta forma, a sensibilidade das crianças aos sons pôde predizer o progresso futuro em leitura e escrita. Além disso, os resultados finais também mostraram que, independente da idade, as crianças tiveram mais facilidade para os testes de rima (quando o fonema diferente se encontrava no meio e no final da palavra) do que para testes de aliteração (quando o fonema diferente se encontrava no início da palavra).

Frente ao fato mencionado, os autores concluíram que a experiência que as crianças têm com jogos que envolvem rimas, cantigas de roda, brincadeiras que modificam a estrutura fonológica da língua seria a responsável pelos melhores resultados nos testes de rima e pelo modo como as crianças leriam mais tarde. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que a capacidade de categorizar sons seria afetada pelas experiências.

Estas conclusões levaram os mesmos autores a pesquisar os efeitos do ensino da rima e da aliteração no aprendizado da leitura e da escrita. Quando realizaram o estudo longitudinal descrito anteriormente reuniram um grupo de 65 crianças selecionadas da amostra inicial.

As crianças que ficaram nos Grupos I e II receberam estimulações lúdicas em categorização de sons-rima e aliteração. Esta estimulação, com crianças de 6 anos, durou dois anos e as crianças eram ensinadas no sentido de que algumas palavras compartilhavam de sons comuns no início, no meio e no final, com outras palavras e, assim, poderiam ser categorizadas de diferentes maneiras.

No entanto, a partir do início do segundo ano da estimulação, as crianças do Grupo II também foram ensinadas com ajuda de letras de plástico. As crianças

utilizavam as letras para formarem palavras, sendo que os experimentadores tinham o cuidado de ressaltar os sons comuns com o auxílio dessas letras. O objetivo destas atividades era o de “tornar óbvia a relação entre os sons idênticos e as letras que os representavam”. Os grupos III e IV eram grupos controle.

O grupo III passou também por um período estimulação igual ao dos grupos anteriores, durante dois anos, mas foram estimuladas a agrupar figuras com base em critérios conceituais. Nada lhes foi ensinado sobre os sons da fala. O grupo IV não recebeu qualquer tipo de estimulação. Ao final de dois anos, as 65 crianças passaram por testes de leitura, escrita e matemática.

Ao compararem os resultados finais, esses autores puderam constatar que as crianças dos grupos que haviam sido ensinadas a categorizar palavras pelos sons tornaram-se melhores leitoras e escritoras do que as outras crianças. As crianças do Grupo II foram melhores que a do Grupo I nos testes de leitura e de escrita evidenciando, portanto, que a estimulação em categorização de sons é mais efetiva quando também se envolve uma conexão com o alfabeto. Desta forma, mais uma vez ficou claro que a capacidade para categorizar sons tem uma relação específica com a aprendizagem da leitura e da escrita, e não com o progresso educativo em geral.

Juntando os resultados obtidos no estudo longitudinal e na pesquisa de estimulação, esses autores tiveram, portanto, uma forte evidência de que a sensibilidade à rima e à aliteração tem uma poderosa influência no sucesso posterior de aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi, portanto, com base nestes resultados que Bryant & Bradley (1987) concluíram que há uma relação causal entre a insensibilidade para sons (lidar com rima e aliteração) e o fracasso no aprendizado da leitura e da escrita.

Há, no entanto, pesquisas que têm chegado a outras conclusões. Os resultados dessas pesquisas têm demonstrado que é o progresso em leitura e em escrita que permite o desenvolvimento da consciência fonológica.

Em uma pesquisa, Morais et al. apud Morais (1985) selecionaram, de uma área rural pobre, adultos e os dividiram em dois grupos: um de alfabetizados e outro de analfabetos. Para ambos os grupos os pesquisadores aplicaram testes de consciência fonológica. Os resultados evidenciaram que os analfabetos saíram-se

piores nas provas de subtrair e adicionar fonemas, em contraste com os alfabetizados, os quais demonstravam poucas dificuldades para estas tarefas. Em decorrência desses resultados, esses autores concluíram que seria a experiência com leitura e escrita que determinaria o nível de desenvolvimento da consciência fonológica.

Em um estudo de Cardoso-Martins (1995) que teve o objetivo de avaliar a habilidade das crianças analisarem a ortografia das palavras no início da aprendizagem da leitura, os resultados evidenciaram a hipótese de que a habilidade de detectar rima ajuda a criança a fazer analogias ortográficas entre o final das palavras na ausência da habilidade de decodificação letra-som. De fato, observou que a habilidade de detectar rima nem sequer parece assegurar a análise correta da ortografia pela criança na ausência de habilidade de decodificação. Estes resultados questionam a hipótese de que a habilidade de crianças em idade pré-escolar de detectar rima possa desempenhar um papel importante na alfabetização. Em certo sentido, a sensibilidade aos sons nas palavras deve ser um pré-requisito para a aprendizagem de uma ortografia que representa sons. Não é surpreendente, portanto, que a habilidade de detectar rima encontre-se, em geral, bem desenvolvida no final dos anos pré-escolares.

Em uma pesquisa, Yopp (1988) avaliou a habilidade de 96 crianças do jardim de infância de executar dez tarefas de consciência fonológica diferentes e descobriu que as tarefas variam muito em dificuldade. Por exemplo, ao decidir se duas palavras rimavam, as crianças alcançaram um nível de 71% de respostas corretas, enquanto que na subtração de fonemas elas tiveram, em média, somente 26% de respostas corretas.

Outra autora que tem pesquisado esse tema é Emília Ferreiro. Em um de seus estudos internacionais em companhia de outros autores (FERREIRO et al., 1996) sobre a escrita infantil, as autoras objetivaram aprofundar os tipos de dificuldades lingüísticas — ortográficas, fonológicas, entre outras — para crianças de séries iniciais, em processo de construção da língua escrita. A partir do conto “Chapeuzinho Vermelho”, Ferreiro et al. (1996) analisaram as produções textuais de crianças em português, espanhol e italiano e descobriram que na escrita narrativa, quando se utiliza discurso direto, as crianças se esforçam em distinguir e delimitar a

escrita dos diálogos. Isso mostra a precoce consciência infantil em marcar a diferença entre a produção escrita e a oral.

Os estudos mencionados mostraram o quanto são divergentes as pesquisas que tratam dessa temática. Assim, a partir dessa revisão, procurou-se esclarecer as diferentes vertentes utilizadas em trabalhos afins e, através disso, definir o rumo para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Com base na bibliografia consultada, fundamenta-se o desenvolvimento deste trabalho, a fim de permitir uma análise crítica dos achados pesquisados. Neste capítulo, são tratados temas como pensamento e linguagem, atividade e atividade de estudo, aspectos relacionados à psicogênese da língua escrita, também a relação entre a oralidade e a escrita, desdobrando-se em temas como metalinguagem, definição e conceitos de consciência fonológica, consciência fonológica e a relação com as construções da lecto-escrita. Por último, no tópico de intervenção e implicações educacionais na construção da lecto-escrita, é abordado como o conhecimento, acerca da relação entre a oralidade e a escrita, pode ser transposto para a sala de aula.

2.1 Pensamento, Linguagem e Atividade

Por se tratar de um tema bastante complexo, são apresentadas algumas contribuições teóricas acerca do pensamento, da linguagem e da atividade, a partir das idéias de Vygotski (1984, 1988, 1993) sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com base nos estudos vygotkianos e de seus contemporâneos, objetiva-se compreender melhor o trabalho com a metalinguagem¹, mais especificamente, a

¹ O termo metalinguagem refere-se à capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de reflexão.

relação entre a consciência fonológica e o processo de aprendizagem da lecto-escrita.

As noções de linguagem e atividade foram consideradas pontos importantes para o estudo do desenvolvimento cognitivo por Vygotski e Leontiev (1984, 1988). Vygotski analisou como a atividade prática contribui para a formação da consciência, e Leontiev desenvolveu uma teoria cuja unidade de análise passa a ser atividade, mas não desenvolveu a análise do papel da linguagem.

Dessa forma, cabe, aqui, ressaltar as concepções desses dois autores acerca do que cada um enfatizou em suas pesquisas, além de seus contemporâneos que fizeram importantes contribuições sobre o tema em questão.

2.1.1 Pensamento e Linguagem

Os pontos fundamentais dessa pesquisa são permeados pela compreensão dos aspectos relacionados ao pensamento e à linguagem. Dessa forma, torna-se relevante, nesse levantamento teórico, o entendimento da premissa teórica histórico-cultural do pensamento e linguagem na formulação de Vygotski e alguns de seus contemporâneos.

No que diz respeito à linguagem, Vygotski foi um dos autores que mais aprofundou o tema e foi influenciado no sentido de pesquisar sobre o assunto pelo interesse no efeito que a linguagem tinha sobre o pensamento (LURIA, 1988).

Vygotski (1993) afirmou que a linguagem é um sistema dos grupos humanos e que representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que permite dar noções, idéias, formas de organização do real, mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas de linguagem diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo sistemas simbólicos de representação do mundo real. Ela determina o local de negociação no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações (VYGOTSKI, 1993).

Com relação às raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotski (1993: 37) relata que “em um determinado momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar nova forma de comportamento”. E é nesse momento que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos a serem verbalizados.

Conforme Vygotski apud Bolzan (2002), a unidade do pensamento verbal é encontrada no significado das palavras. Isto permite que a linguagem seja entendida como um sistema mediatizador de transmissão intencional da experiência sociocultural, gerado pela necessidade de intercomunicação durante alguma atividade. Dessa forma, o significado de uma palavra representa a estreita relação entre o pensamento e a linguagem.

Isto leva a outro fato de grande importância: o “desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotski, 1993: 44). Logo, a linguagem serve de instrumento para pensar e comunicar.

Assim sendo, a linguagem apresenta-se de três formas diferentes: egocêntrica, que acompanha a atividade, convertendo-se num instrumento do pensamento; a externa, que se realiza com a emissão da palavra e a internalizada, que envolve a possibilidade de apropriação da palavra.

Nessa mesma direção, Vygotski argumenta que:

(...) a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas do seu pensamento (1993: 44).

O processo de internalização da linguagem é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que precisa ser modificada para tornar-se uma atividade interna, essa construção parte das relações interpessoais e se torna intrapessoal.

Porém, segundo Castorina (1996), muitos educadores interpretam a internalização como uma transferência da ação externa para um plano interno. Uma versão que recorda as teses comportamentais e nas quais as crianças são recipientes passivas da socialização. O mesmo autor argumenta que os textos de Vygotski e dos seus discípulos mostram que não se trata de mera transmissão, mas de uma transformação.

Segundo Luria & Yudovick (1987), Vygotski foi um dos primeiros a dizer que a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais e que o método básico de analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a investigação e reorganização dos processos mentais que ocorrem sob influência da linguagem.

Também Luria & Yudovick, importantes representantes da psicologia soviética, deram à linguagem lugar de destaque no processo de desenvolvimento mental:

Ao nomear os objetos e definir assim suas conexões e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas que as que poderiam formar mediante sua experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e a formação de conceitos, que é o modo básico em que o adulto influi na criança, constitui o processo central do processo intelectual infantil (LURIA & YUDOVICK, 1987: 11).

A importância da linguagem é destacada por estes fatores no processo educativo:

Não se leva em conta no processo educativo esta conformação da atividade mental infantil, não é possível compreender nem explicar casualmente nenhum dos fatos da psicologia da criança. Daí que o estudo dos processos mentais da criança com o seu meio e a de experimentos comuns transmitidos pela palavra tenham passado a ser os princípios da psicologia soviética mais importantes e os que presidem toda a sua pesquisa (LURIA & YUDOVICK, 1987: 11).

Com base nesse pressuposto, compreende-se que os estudos dos processos mentais infantis da teoria vygotskiana, contribuíram para o entendimento de como

acontece a construção do processo de aprendizagem escolar. E, além disso, os estudos de Vygotski (1984, 1988, 1993) serviram como base para que os demais autores contemporâneos desenvolvessem pesquisas relacionando os aspectos psíquicos da criança com o desenvolvimento de suas atividades e das atividades de estudo.

2.1.2 Atividade e Atividade de Estudo

Outro ponto importante a ser discutido aqui diz respeito à teoria da atividade, pois é no final dos anos da Educação Infantil e início da escolarização formal que as crianças aprendem a ler, a escrever e a desenvolver a capacidade de prestar atenção à fala, analisando-a em diversos segmentos. E também é neste início de escolarização formal que a atividade escolar coincide com a atividade da criança. Assim, esse acontecimento no desenvolvimento da criança precisa ser detalhado, pois permite a melhor compreensão da questão desta pesquisa.

Para o aluno da educação infantil, parece mais “tranquilo” adaptar-se ao ambiente escolar, pois nesse momento, raramente lhe é cobrada a aprendizagem de contextos formais. E, nesse sentido, o jogo, segundo Leontiev (1988a), torna-se a atividade principal da criança nesse período. É o modo dessa criança satisfazer as suas necessidades geradas ao compartilhar o mundo com os adultos.

Já, na primeira série, é atribuída à criança a responsabilidade de fazer lições e tarefas demonstrando o que já está aprendendo na escola. É claro que nesta fase a criança ainda gostaria de considerar a escola como um lugar para brincar e jogar. É uma novidade o fato de estar na primeira série, mas fica evidente também que já se trata de uma imposição, de uma necessidade que muitas vezes não é dela. Corre-se o risco de, nessa passagem da pré-escola (Educação Infantil) para a escola fundamental, fazer-se uma ruptura entre a atividade principal para a criança e a atividade escolar.

Assim, desde cedo, a aprendizagem escolar pode deixar de ser uma atividade para tornar-se uma tarefa, uma vez que as ações que a criança realiza não coincidem com os motivos que as desencadeiam. Isto é, não sendo uma necessidade do sujeito, deixa de haver um motivo e as ações para a concretização

da necessidade não são desencadeadas para satisfazê-la e sim para cumprir o que estamos chamando de tarefa, para diferenciá-la do que Leontiev (1988b) chama de atividade.

Para Leontiev (1984), o desenvolvimento psíquico da criança está diretamente relacionado com o desenvolvimento de suas atividades, que são dependentes de suas condições reais de vida. A partir disso, pode-se compreender o papel da educação e da criação exercido sobre suas atividades e atitudes diante da realidade, que determinarão sua psique e sua consciência. Ou seja, os processos reais de vida e o desenvolvimento das atividades é que determinarão o desenvolvimento psíquico infantil.

No decorrer das atividades que realizam, as crianças incorporam dados e relações. É enfrentando desafios e trocando informações umas com as outras e com os adultos que elas desenvolvem seu pensamento. Assim, o pensamento se desenvolve à medida que a criança está inserida em um contexto de atividade.

Contudo, Leontiev (1984) considera a atividade diferente de ação. Para esse autor, a ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto. Já, a atividade, Leontiev (1988b) define como um processo psicológico, que ao contrário da ação, é caracterizado por coincidir sempre o objeto com a meta da atividade, isto é, o motivo é que estimula o sujeito a realizar tal atividade.

A teoria da atividade de Leontiev (1988b) envolve a análise de três níveis. No primeiro nível, temos a atividade ligada a um motivo. O segundo nível diz que a atividade só se realiza em termos de ações ligadas a um objetivo, como por exemplo, o que fazer. O terceiro nível trata do como levar a cabo a ação, organização das ações, ou seja, trata-se das operações e o meio de realizá-las.

A questão central da discussão em Leontiev e Vygotski apud Lampréia (1999) parece envolver a unidade de análise adotada, o elo mediador: significado ou atividade prática. Na abordagem de Vygotski, a unidade de análise deve ser o significado. Este é o elo mediador entre o indivíduo e a realidade já que a atividade, para preencher o papel de ferramenta psicológica, deve necessariamente ter um caráter semiótico, enquanto na abordagem de Leontiev, a unidade de análise deve ser a atividade prática. Este é o elo mediador entre o indivíduo e a realidade já que a assimilação das significações efetua-se no curso da atividade.

Como salientado anteriormente, a teoria histórico-cultural da atividade desenvolveu-se a partir dos trabalhos de Leontiev, cujas bases foram postas por Vygotski. Uma das idéias centrais desta teoria é a afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nesses processos, se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, são internalizadas pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (VYGOTSKI, 1984).

Em relação a essas idéias há muitos pontos comuns entre os psicólogos russos, mas há também pontos que são explorados de forma diferente. Por exemplo, como interpretariam a expressão “determinação histórica e social da mente humana” ou como concebem o papel da cultura e da linguagem?

Segundo Kozulin, apud Libâneo (2003), Leontiev considerava que as operações mentais seriam determinadas pelas relações concretas entre a criança e a realidade. A familiarização prática com os objetos é que leva a criança ao seu desenvolvimento cognitivo. A relação prática com os objetos, isto é, a atividade prática, teria muito mais importância do que o modelo histórico-cultural desenvolvido por Vygotski. Leontiev acentuaria a atividade prática enquanto que Vygotski acentuaria a cultura, a linguagem, a mediação simbólica.

Para Leontiev (1988b), sistematizador da teoria da atividade, toda ação humana está orientada para um objeto, a atividade tem um caráter objetual. Ao buscar apropriar-se do objeto, mediante ações, o ser humano se aproxima das propriedades e das relações com os objetos e, dessa forma, vai construindo as imagens correspondentes a esse objeto. Este seria o processo de internalização da atividade externa.

A atividade, tanto externa como interna, tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades, condições de realização da finalidade. O êxito de uma atividade está em estabelecer o conteúdo objetual da atividade. O ensino, como foi ressaltado anteriormente, tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e

espiritual. Mas para que isso aconteça, é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida à apropriação da cultura.

Davídov & Márkova refere que Leontiev assinala a atividade interna do sujeito como possuidora de determinada estrutura:

Actividad, acción, operación y motivo, fin, condición. Esto es lo que caracteriza, a nuestro juicio, la comprensión del término actividad en su sentido más reducido y específico. Las teorías soviéticas sobre el estudio, elaboradas dentro del dicho enfoque, orientan a los investigadores a dirigir el proceso por medio de la elaboración y perfeccionamiento de estos eslabones estructurales y también a investigarlo en el curso de su formación. La peculiaridad de la concepción del estudio escolar, consiste en la aspiración a acercarse al análisis del pasaje de la actividad a su producto subjetivo, en el análisis de las neoformaciones, de los cambios cualitativos en la psiquis del niño, en su desarrollo mental y moral (DAVÍDOV & MÁRKÓVA, 1987: 318, 319)².

Com base nas formulações de Vygotski e Leontiev, Davídov desenvolve sua própria versão da teoria histórico-social da atividade. Ele apresenta a tese de que a educação e o ensino determinam os processos do desenvolvimento mental dos alunos, incluindo a formação de capacidades ou qualidades mentais.

Com efeito, Vygotski enfatizou a relevância da escolarização para apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento, a partir da assimilação da produção cultural da humanidade. Isso acontece porque as funções mentais específicas não são inatas, mas postas como modelos sociais (DAVÍDOV & MÁRKOVA, 1987).

Davídov & Márkova (1987) ainda destacam a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtidos pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do mesmo. Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes,

² Tradução da autora: atividade, ação, operação, finalidade, condição. Isto é o que caracteriza, em nosso ponto de vista, a compreensão do termo atividade em seu sentido mais reduzido e específico. As teorias soviéticas sobre o estudo, elaboradas dentro desse enfoque, orientam os investigadores a dirigir o processo por meio da elaboração e aperfeiçoamento das estruturas e também a investigá-lo no curso de sua formação. A peculiaridade da concepção do estudo escolar consiste na aspiração acerca da análise das novas formações, das trocas qualitativas dos aspectos psíquicos da criança, em seu desenvolvimento mental e moral.

da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento.

Nota-se que, embora o tratamento dado à atividade por Leontiev não faça um aprofundamento da análise de seu conteúdo lingüístico e social, essa relação não é por ele ignorada. Com relação à questão social, Leontiev considera que as condições sociais trazem com elas os motivos e objetivos de sua atividade, seus meios e modos. Quanto à questão da linguagem e sua relação com a atividade, ele considera que para que um fenômeno possa ter significado e refletir-se na linguagem, ele deve ser destacado, o que ocorre inicialmente na atividade prática. Subjacentes às significações, há os modos de ação socialmente elaborados, pois elas representam a forma de existência ideal do mundo concreto, de suas propriedades, ligações e relações como revelados pelo conjunto da prática social.

Segundo Minick apud Lampreia (1999), apesar de Leontiev ter tentado formular uma articulação entre sociedade, linguagem e atividade ainda há autores que consideram que as pesquisas da teoria da atividade não conseguiram desenvolver várias idéias centrais de Vygotski como aquelas associadas com a importância da interação social e o desenvolvimento do significado da palavra na ontogênese.

Assim torna-se relevante fazer uma associação entre as idéias de Vygotski e Leontiev, na análise do papel que a linguagem e a atividade possuem para o desenvolvimento cognitivo do sujeito ao longo do seu processo educativo. Esta análise é particularmente importante quando se trata de compreender a relação entre a consciência fonológica e o processo de aprendizagem da lecto-escrita, e ainda, entre a linguagem e a atividade de estudo.

2.2 A Psicogênese da Língua Escrita

O estudo sobre a psicogênese da língua escrita, apresentado por Ferreiro & Teberosky (1987) não se distancia e muito menos se contrapõe às idéias revolucionárias de Vygotski expostas anteriormente e de seus contemporâneos soviéticos, como por exemplo, Alexander Luria.

De acordo com Rocco (1990), em decorrência da revolução que envolvia a Rússia e também por formarem um grupo muito especial, os cientistas soviéticos do grupo de Vygotski sistematicamente estudaram e questionaram temas que iriam interessar ao resto do mundo décadas depois. Tais cientistas produziram quase as mesmas conclusões que Ferreiro 50 anos depois. No entanto, os resultados das pesquisas permaneceram ignorados por quase todo o mundo, até a década de 60. Isso aconteceu devido à proibição das obras desses psicólogos soviéticos, tanto no oriente, como no ocidente.

Ainda a mesma autora ressalta que Luria, contemporâneo de Vygotski e Ferreiro, separados um do outro pelo espaço de tempo, “pesquisaram um mesmo tema e, dentro das especificidades que lhes são inerentes, percorreram itinerários muito parecidos ou paralelos” (ROCCO, 1990: 32).

Como já foi exposto nos tópicos anteriores, na linguagem enfatiza-se o aspecto social, o qual não apresenta uma dissociação entre a função comunicativa e a intelectual, até porque, para uma comunicação ser efetiva, ela precisa estar imersa numa rede de significados (VYGOTSKI, 1984,1993).

Em concordância com esse pressuposto, a leitura e a escrita não podem ser vistas pelas ações mecanicistas, mas sim, através de um sujeito cognoscente, inserido num meio que lhe proporciona conflitos para que possa desenvolver-se (FERREIRO, 1993 e FERREIRO & TEBEROSKY, 1987).

Ferreiro (1990, 1993) e Ferreiro & Teberosky (1987), enfatizam que a criança constrói e reconstrói a sua escrita (porque só assim é capaz de se apropriar), através da interação com os outros. O outro é quem proporciona situações de conflitos que serão solucionadas ou não. O importante é que nas tentativas de resoluções é que o sujeito evolui, pois o interessante não é o êxito ou o erro, mas a lógica do processo.

Essas autoras acreditam que a criança precisa compreender a função social da escrita, tendo acesso aos diferentes tipos de produções textuais e compreensão do sistema alfabético, pois somente assim a aprendizagem se afirmará como um produto da construção e não como um decifrar e uma cópia de letras.

Vygotski (1984) salienta que toda a aprendizagem tem que ter significado e sentido para a criança e precisa surgir da necessidade interior para serem,

posteriormente, necessárias e relevantes para ela. Para existir uma aprendizagem da linguagem escrita, é imprescindível que o ato de ler e de escrever permita ao indivíduo o pensar e o expressar de suas idéias, opiniões e sentimentos.

Essa compreensão reflexiva só é apropriada com a aprendizagem da lecto-escrita que tenha significado, que satisfaça as necessidades reais e insira-se em uma prática social, desta forma, ela será um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, de acesso ao conhecimento e de descoberta do prazer de ler e de escrever (GARCIA & PÉREZ, 2001).

Nesse sentido, Freire (1985) argumenta que é impossível entender a alfabetização como ato criador e como sendo prazerosa se ela for vista como um trabalho de memorização mecânica do “ba-be-bi-bo-bu”, ou meramente reduzida ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras. Para Freire (1985), aprender a ler e a escrever é muito mais que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, é apreender a sua significação e sentido profundos e assim fazer com que o ato da aprendizagem da leitura e da escrita comece “a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE & MACEDO, 1990, prefácio, XV).

Assim, no ato de ler, o indivíduo possui uma íntima relação com o texto, o qual está inserido num momento e circunstâncias específicas e num contexto social e cultural determinados. Sendo que nesse processo, o que acontece entre o leitor e o texto, é a produção de significado (BRAGGIO, 1992). Este significado implica numa percepção das relações entre o texto e o contexto para que ocorra a compreensão do texto alcançado por sua leitura crítica (FREIRE, 1985).

Como a lecto-escrita se constitui num dos objetivos da instrução básica, é relevante para todos os profissionais envolvidos com a educação da criança, o entendimento dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a apropriar-se da leitura e da escrita.

Os estudos psicogenéticos de Ferreiro (1985, 1989) e de Ferreiro & Teberosky (1987) procuram demonstrar o caminho que a criança percorre na compreensão da linguagem escrita. Dentro da abordagem piagetiana, foram as primeiras estudiosas a conceberem a aprendizagem da linguagem escrita como um

objeto psicológico específico, revelando aspectos, até então não considerados na relação da criança com a linguagem escrita.

As pesquisas dessas autoras trazem dados sólidos sobre os processos de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, como a compreensão da natureza das hipóteses infantis e tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

Assim, Ferreiro (1985) demonstra que o desenvolvimento da escrita é um processo longo e complexo, que progride sobre passos regulares. Em sua obra, explica que antes de aprender a ler e a escrever de maneira convencional e antes de entrar na escola, a criança constrói hipóteses ao tentar conhecer a escrita e seu sistema, usando critérios coerentes de classificação e seriação, obedecendo a uma lógica interna.

Salienta também, que no início, para ler e escrever, a criança raciocina sobre bases diferentes das do adulto, e também não considera a escrita como representação da fala, não escreve segundo o princípio alfabético. O confronto das hipóteses internas com a realidade externa provoca, segundo Ferreiro (1985), desequilíbrios modificadores e enriquecedores, que fazem com que a criança abandone suas hipóteses e construa outras mais coerentes. E ao perceber que a escrita tem partes, tenta dividir também a fala em sílabas para corresponder com o material escrito.

Nesse estudo psicogenético, a aprendizagem não é reduzida a uma série de habilidades específicas da criança, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve. As autoras procuram evidenciar que o verdadeiro processo de construção dos conhecimentos resulta de um novo enfoque explicado por um ponto de vista epistemológico.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1987), muito antes de aprender a ler um texto, as crianças conseguem tratar esse texto em função de certas características formais específicas, empregando critérios coerentes de classificação desse material gráfico. As autoras deixam evidentes, ainda, os critérios utilizados pela criança na classificação do material gráfico, as características que deve possuir um texto para permitir o ato de leitura. Também analisam que tipo de relação a criança faz entre os

números e as letras, o reconhecimento de letras individuais; a distinção entre letras e sinais de pontuação e a orientação espacial da leitura.

Os critérios que as crianças mais utilizam para observar se um texto pode ou não ser lido são: quantidade suficiente de caracteres (não é possível ler quando a palavra possui menos de três letras), variedade de caracteres (quando possui caracteres iguais na palavra, o ato de ler não é possível). Quando as letras isoladas se convertem em números também as crianças não consideram legíveis, pois não há distinção entre os grafismos próprios às letras e grafismos próprios aos números.

A confusão entre caracteres cursivos e de imprensa também servem como forma de classificar se um texto pode ser lido, pois a criança, na fase anterior à alfabetização, ainda não consegue observar ambos os caracteres como noções socialmente transmitidas (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987).

Com relação à distinção entre números, letras, sinais de pontuação, e o reconhecimento da orientação convencional da leitura podem ser determinados como conhecimentos socialmente transmitidos, e altamente convencionais (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987). Todas as características dos aspectos formais do grafismo e as interpretações mencionadas podem ser identificadas nos dois primeiros períodos de evolução das conceitualizações sobre a escrita propostos por Ferreiro & Teberosky (1987).

Ferreiro (1993) distingue três etapas da evolução da escrita, interligadas por mecanismos constitutivos que justificam a seqüência dos níveis sucessivos. Ao contrário do que geralmente ocorre, não há distinção nesses períodos, entre atividade de leitura e de escrita.

O primeiro período é caracterizado pela diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, ou seja, entre o desenhar e o escrever. No segundo período, as propriedades específicas do texto tornam-se então observáveis, a criança começa a estabelecer o que dá e o que não dá para ler, porém ainda não é capaz de escrever. Na primeira e na segunda fase, há uma busca de parâmetros para a representação e apresenta como hipótese central o nível pré-silábico. O terceiro período é o que caracteriza a fonetização da escrita, que corresponde às hipóteses silábica, silábica-alfabética e a alfabética.

Enquanto a criança não encontra uma resposta satisfatória para as duas questões principais: “O que a escrita representa?” e “Qual a estrutura e modo de representação da escrita?” ela continua tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo (WEISZ, 1985). Quando a criança descobre que a escrita representa a fala, começa a formular hipóteses ao mesmo tempo falsa e necessária, como por exemplo, a hipótese silábica (WEISZ, 1985).

Na hipótese silábica, a criança faz uma correspondência entre a letra e o número de sílabas pronunciadas. Essa hipótese tem uma grande importância na evolução da escrita, pois é quando a criança encontra uma maneira de compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem. Ferreiro (1993) acredita que para a criança chegar a essa etapa importante, em que se observa um avanço na conceitualização da escrita com a construção da hipótese silábica, além das habilidades perceptuais, a competência linguística e o desenvolvimento cognitivo estão envolvidos.

Além das soluções da hipótese silábica, também surgem novos conflitos, como o conflito entre a exigência de uma quantidade mínima de letras e a hipótese silábica. Certas escritas terão importância decisiva na desequilibração do sistema silábico, por exemplo, a escrita do seu próprio nome, que vai provocar a reflexão sobre a validade da correspondência entre a letra e o número de sílabas pronunciadas, ou seja, a hipótese silábica já não funciona mais para explicar a escrita do próprio nome.

É nesse momento que ocorre a transição da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Este período é chamado de silábico-alfabético. Nessa transição, a criança possui uma dificuldade de abandonar o sistema precedente, que é a hipótese silábica, mas já consegue realizar em determinados momentos a escrita alfabética. Segundo Weisz (1985), essa etapa e a etapa silábica “têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo” (p. 35).

O acesso ao sistema alfabético é a etapa final da evolução da escrita. Essa hipótese consiste em representar os sons da fala, exatamente conforme elas foram pronunciadas (CAGLIARI, 1999b).

Entretanto, mesmo depois que o sistema alfabético é compreendido pela criança, muitos conflitos ainda ocorrem, são os problemas da escrita propriamente dita e os problemas de ortografia. Para Cagliari (1999a), a escrita fonográfica fonética possui ainda outra etapa, denominada escrita alfabética-ortográfica, é quando já não existem grandes conflitos ortográficos.

Para Cagliari (1999a, 1990), a ortografia surge para amenizar os problemas da “variação lingüística” entre os usuários da escrita de diversas regiões, porém a nossa sociedade tem a crença de que a ortografia das palavras refletiria na pronúncia correta das palavras. Esta idéia é considerada repleta de preconceitos, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem função de anular a variação lingüística na escrita, no nível da palavra.

Lemle (1987) também critica essa idéia de que a ortografia reflete a pronúncia correta da fala, a idéia de que a “criança que não escreve ortograficamente assim o faz porque fala errado, e que para escrever corretamente seria necessário primeiro ensiná-la a pronunciar, a falar corretamente” (p. 20).

As pesquisas de Ferreiro (1985, 1989) e de Ferreiro & Teberosky (1987), não caracterizam o progresso da criança após a estruturação da fase alfabética (REGO & BUARQUE, 1999). Rego (1995) ressalta que após a fase alfabética não há como determinar o progresso da criança por um modelo de estágios.

As regras ortográficas são apropriadas não simultaneamente e as produções escritas revelam que falhas de natureza opostas como falhas de transcrição de fala, em que a escrita registra a própria fala, coexistem num mesmo sujeito com falhas de supercorreção, em que generalizações indevidas são realizadas em determinadas situações de escrita (NUNES, 1992; MONTEIRO, 1995 e REGO & BUARQUE, 1999).

Para entender o que é a ortografia, é preciso compreender o que é a escrita e como ela funciona. Cagliari (1999a: 64) refere que “a escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura”.

Para poder ter acesso ao significado da informação escrita, o indivíduo precisa transformar o escrito em oral através da leitura. Essa escrita, para ser compreendida por qualquer indivíduo, tem que ser caracterizada por resistir a mudanças e alterações.

Assim, a ortografia surge para permitir o entendimento do material escrito a todas as culturas da população de uma mesma língua. E para isso, há um “congelamento” da grafia das palavras a fim de torná-la independente da forma de como o escritor fala. Porém, isto não significa que tenha que existir uma forma fixa de ler (CAGLIARI, 1999a).

Nesse sentido, para a criança, no início da alfabetização formal, é um desafio entender como se estabelece a relação entre a letra e o som. Isto acontece porque, num sistema alfabético de escrita, dada letra deveria representar um som e cada som uma letra, no entanto, não é o que acontece. Essa relação dos sons da fala com as letras é bastante complicada, há casos em que as diferenças gráficas não correspondem a diferenças sonoras e duas ou mais letras concorrem na representação de um mesmo som (CAGLIARI, 1999b; LEMLE, 1987; REGO & BUARQUE, 1999).

Segundo Rego & Buarque (1999), Cagliari & Cagliari-Massini (1999) e Cagliari (1999b), o professor pode atuar como um mediador eficiente na aprendizagem das regras ortográficas. Tanto a escrita alfabética como a ortográfica, possuem como ponto de partida para a representação das palavras a observação dos sons da fala. Mas, mesmo assim, é freqüente a criança e até mesmo o adulto se deparar com dúvidas a respeito de como escrever uma palavra. A maneira mais adequada de sanar esse tipo de dúvida seria o hábito de consultar o dicionário. Desta forma, trabalhar nesse espaço em que a escrita não é uma coisa e nem outra, é tarefa básica do professor (CAGLIARI & CAGLIARI-MASSINI, 1999 e CAGLIARI, 1990).

A partir das experiências com a escrita, o professor deve ir mostrando para o aluno a escrita ortográfica, pois esta é aquela que ele mais usará, devido ao fato de que será a única forma de escrita admitida nos seus trabalhos escolares e na vida.

Assim, segundo Cagliari (1999b), o professor precisa ficar atento a produção espontânea da criança e, a partir dela, explicar as dúvidas sobre a escrita e a ortografia que vão ocorrendo. Mas, apenas corrigir os erros ortográficos não é suficiente, a criança precisa saber o que fez e por que precisa corrigir.

Cagliari (1999b) refere que o professor precisa fazer com que a criança compreenda o tipo de erro que ela cometeu, por exemplo, quando uma criança escreve a palavra “mostro” ao invés de “monstro”.

Essa é uma maneira possível de se escrever alfabeticamente, mas não é a forma ortográfica (...) o aluno observou direitinho a fala e já sabe usar as letras correspondentes (...) aprendeu até que se diz U no final da palavra, mas que se escreve com O (...) só falta agora escrevê-la da maneira como encontramos no dicionário e que corresponde à forma ortográfica, que é a maneira como o mundo vai escrever essa palavra, independente de como cada um fala (CAGLIARI, 1999b: 82).

Portanto, a aprendizagem da ortografia é um desafio para o professor que precisa elaborar situações didáticas capazes de auxiliar a criança a compreender as conexões entre os diferentes níveis de análise da língua e a forma convencional de escrever -ortografia- as palavras. (REGO & BUARQUE, 1999 e FERREIRO, 2001).

Dessa forma, Ferreiro (2001) afirma que o ponto central da questão da ortografia é fazer com que o professor ensine o aluno a ser revisor do próprio texto. Se o professor deixa de assumir para si o papel de corretor e descobre que pode socializá-lo, isso por si só muda a dinâmica do grupo e permite que a criança entenda que o texto escrito por ela precisa ser compreendido por outras pessoas. Assim, a criança revisará a ortografia com muito mais atenção, pois o texto deixará de ser um texto privado e passará a ser um texto público.

Assim, o professor alfabetizador precisa compreender como acontece o processo de aprendizagem da lecto-escrita, desde os primeiros traçados com intenção de escrita até o momento em que a criança começa a se preocupar com a ortografia. A partir desse conhecimento sobre a psicogênese da leitura e da escrita o professor poderá reinventar sua própria maneira de alfabetizar.

2.2.1 A Evolução da Pesquisa Psicogenética: reinventando a alfabetização

A pesquisa psicogenética provocou significativas alterações na fundamentação teórica do processo ensino-aprendizagem da lecto-escrita,

deslocando seu eixo de "como se ensina" para "como se aprende" a ler e a escrever. Não resolveu o problema do ensino, mas trouxe desafios aos problemas da didática, como: o que ensinar, como ensinar, o que, como, quando e por que avaliar (FERREIRO, 2005).

Essa nova concepção de alfabetização ficou conhecida como "construtivista" e através dela explica-se que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma linha de evolução regular, independente da classe social do aprendiz, de ele ter/não ter experienciado a Educação Infantil e de seu dialeto falado.

Assim, nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1987) a questão central é: "qual a relação entre o objeto de conhecimento e sua representação na escrita?" As respostas encontradas sobre esse questionamento levam, pode-se dizer, a uma revolução conceitual da alfabetização.

A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. Ferreiro (1993) percebe que de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido de inicialmente compreender seu processo de construção e, conseqüentemente, suas formas de produção.

Ferreiro & Teberosky (1987) limitaram-se a apresentar a descrição da psicogênese da língua escrita, evitando qualquer sugestão metodológica, deixando essa tarefa a cargo dos especialistas em alfabetização. Assim, para os alfabetizadores brasileiros, as décadas de 80 e 90 foram marcadas por um desafio duplo: a apropriação desse legado teórico construtivista e a transposição desses princípios teóricos para a prática alfabetizadora.

Entretanto, passadas mais de duas décadas desde que o construtivismo na alfabetização iniciou sua difusão no Brasil, observa-se que grande parte dos alfabetizadores, ainda hoje, não conhece na íntegra seus pressupostos teóricos nem domina efetivamente uma prática alfabetizadora coerente com esses pressupostos.

Conforme Ferreiro & Teberosky (1987), a aprendizagem da lecto-escrita é freqüentemente exposta como uma questão de métodos. Portanto, o que ocorreu e que continua ocorrendo em relação aos estudos psicogenéticos, é a má interpretação desse estudo, transformando-o em método. Esse conhecimento de pesquisa rapidamente se expandiu à escola e como reação a isto, muitos

professores acabaram por assumirem-se como construtivistas, sem saber exatamente do que se tratava (FERREIRO, 2001, 2005 e KAMINSKI & GIL, 2001).

Soares (2005) enfatiza que o construtivismo, muito influenciado pelos estudos de Ferreiro & Teberosky (1987), não propôs métodos e nem tinha que propor, pois consolidou-se como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica.

Mostrar como a criança aprende, não se volta explicitamente para a questão de como o professor deve ensinar (...) foi um fenômeno que invadiu as escolas de todo país (...), porém o que se ensinava a eles não era como alfabetizar as crianças, era como a criança aprendia (SOARES, 2005: 1).

Segundo Soares (2003, 2005), o construtivismo trouxe uma teoria sobre a aprendizagem da língua escrita, mas não um método. Ao contrário do que aconteceu antes do construtivismo, em que havia um método, mas sem a explicitação de sua base.

Para essa autora, é necessário haver a união desses dois aspectos: “um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (Soares, 2003: 17). Assim, na opinião dessa autora, o que está faltando, no campo da pedagogia, é a integração de resultados de pesquisas, de sua tradução em uma Pedagogia da Alfabetização, que explique as dificuldades que se está enfrentando na alfabetização (SOARES, 2005).

Segundo Soares (2003), as pessoas estão insatisfeitas com o construtivismo. Devido a isso surgem iniciativas no sentido de mudar essa situação. Para essa autora, estamos na fase de “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003: 20), porém o que ela considera preocupante é que esse movimento está indo em direção ao método fônico.

Porém, voltar ao que já foi superado não significa avançar. Soares (2003, 2005) ressalta que atualmente os especialistas, principalmente os pesquisadores fora do Brasil, estão defendendo uma alfabetização que trabalhe mais a relação entre o grafema e o fonema. Nos Estados Unidos é o que vem acontecendo, entretanto, eles não estabelecem métodos. Desta forma, o que esses especialistas pretendem é voltar a orientar as crianças na construção das relações grafema-

fonema e não voltar ao antigo método fônico e àquelas antigas cartilhas fônicas, sem compreensão e sem sentido.

Nessa perspectiva, Soares (2005), afirma que atualmente não se pode falar em método de alfabetização e sim em métodos de alfabetização, no plural.

Ler histórias ou poemas ou textos informativos para a criança, levá-las a interpretar esses diferentes textos supõem determinados procedimentos didáticos, enquanto que tomar palavras-chaves de um texto lido e trabalhá-las para, com base nelas, desenvolver a aprendizagem das relações fonema-grafema supõem outros procedimentos. São diferentes métodos, diferentes procedimentos, porque são diferentes objetos de conhecimento e, portanto, diferentes processos de aprendizagem. Por isso, hoje é preciso ter métodos de alfabetização, não um único método de alfabetização (SOARES, 2005: 3).

Uma discussão freqüente relacionada a métodos e, equivocada, na maioria das vezes, diz respeito à relação entre o uso de diversos métodos pedagógicos empregados na alfabetização e a consciência fonológica. O que parece ser um erro é a utilização do método fônico como sinônimo de consciência fonológica.

Outro equívoco também observado é a idéia de que no construtivismo não há estimulação das relações entre o grafema e o fonema, como na afirmação de Santos & Pereira (1997) as quais dizem que “as abordagens de alfabetização mais difundidas são baseados nas famílias de sílabas ou no modelo construtivista, e estas não estimulam a correspondência grafema-fonema, o que dificulta o domínio da nossa língua”.

Soares (2003) enfatiza que o construtivismo é que trouxe a idéia de que escrever é registrar sons e não coisas. A partir daí é que a criança vai começar a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece e sem utilizar desenhos para representar o que quer dizer.

Santos & Navas (2002) referiram que, apesar da estreita relação existente entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, elas não podem ser confundidas com o método fônico, o qual preconiza o ensino dos sons das letras para a decodificação das palavras.

Paula (2001, 2002) ressalta que nenhum método é considerado “o melhor”. As crianças continuam aprendendo a ler e a escrever através das várias abordagens existentes, que têm suas bases teóricas consistentes e, portanto, devem ser consideradas. Desta forma, a intervenção baseada em consciência fonológica deve ser considerada como uma proposta alternativa.

Ferreiro (2004) considera o ressurgimento ou o aparecimento de um novo método fônico, o metafônico, como um retrocesso. A autora ressalta que o método fônico e a consciência fonológica não são as mesmas coisas e afirma que a consciência fonológica é um ingrediente importante no processo de alfabetização.

Ferreiro (2004) traz uma contribuição de grande valor para essa discussão entre consciência fonológica e métodos pedagógicos:

(...) o que repudio é a redução da língua escrita a um código de correspondências (com múltiplas e variadas exceções). O que repudio é a equação consciência fonológica = método fônico, porque despreza a criança, que só pode ser ‘treinada’ e é impossibilitada de descobrir por si mesma. O que repudio é a dicotomia método fônico/método global, porque as boas professoras que conheço não se situam em nenhum desses dois pólos. O que repudio é a ignorância dos esforços infantis para compreender a escrita mediante seus esforços para produzir escrita (FERREIRO, 2004: 12).

Sobre essa discussão dos métodos de alfabetização, Soares (2003, 2005) propõe uma reflexão, por parte dos educadores e dos pesquisadores dessa área, sobre o risco da reinvenção da alfabetização. Embora se esteja precisando dessa reinvenção, essa mudança não pode ser um retrocesso, e sim um avanço, pois torna-se sem sentido voltar ao que se fazia no passado com o conhecimento que se tem hoje na área da aprendizagem da língua escrita.

Ao responder a primeira questão, a criança já avançou muito em suas hipóteses, pois já é capaz de buscar parâmetros e compreender essa representação. A busca de respostas para a segunda questão remete-as a um novo ideário que só poderá ser apropriado quando a criança compreender que a língua oral pode ser transformada em língua escrita, sem, contudo, guardar suas características fonêmicas, ou seja, definir os modos de representação. Assim faz-se necessário discutir a oralidade e sua relação com a escrita.

2.3 Oralidade e Escrita

Este é um tema central em que converge toda a discussão sobre o processo de apropriação tanto da língua oral como da escrita. Neste tópico serão analisados aspectos da escrita e sua relação com a oralidade.

Ressaltando a relação entre a oralidade e a escrita, Frago (1993) argumenta que “a oposição entre a escrita e a oralidade supõe, hoje, em geral, um empobrecimento de ambas” (p. 21).

A linguagem escrita não é uma transcrição do oral (FRAGO, 1993; FERREIRO, 2001, 2004). A escrita tem características próprias que precisam crescer numa cultura oral não desvalorizada, mais enriquecida com as experiências e relações com o oral e o escrito anteriores ou simultâneas, mas exteriores à escola (FRAGO, 1993).

Ferreiro & Teberosky (1987), Ferreiro (1989, 1993, 2003, 2004, 2005) reconhecem a importância da oralidade para a compreensão do sistema alfabético de escrita. Essas autoras sustentam que a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua oral, mas, que para aprender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas que não são evidentes nos atos de comunicação.

Pontecorvo (2003), ao abordar a questão da relação entre oralidade e escrita, discute nas práticas de alfabetização se ainda é válido falar bem para escrever bem, questionando o que é senso comum entre os professores. Essa autora argumenta que os gêneros discursivos que as pessoas utilizam ao falar são diferentes dos que empregam para escrever, existindo uma separação entre ambos os usos da língua.

Portanto, segundo a mesma autora, há boas razões para vincular a língua oral e a escrita, porém, a demasiada continuidade entre a fala e a escrita pode não ser tão útil, pois, nem tudo que se fala pode ser escrito e também, alguns aspectos da escrita não existem no oral, como por exemplo, os dois pontos e a entonação, entre outros aspectos.

Ferreiro (2001) destaca que em termos pedagógicos é importante ter essa compreensão de que existe uma distinção entre a oralidade e a escrita, embora elas

estejam interligadas. Só assim rompe-se com a idéia de que primeiro tem que melhorar a expressão oral para depois pensar no escrito, já que a escrita não é um objeto secundário e dependente da língua oral.

Segundo Pontecorvo, as duas formas oral e escrita exercem um efeito positivo e mútuo:

Aprender a escrever pode exercer um efeito também sobre nossa habilidade de comunicação oral, pelo menos nas mais formais, como falar diante de um público numeroso em uma assembléia, mas não no sentido de que falamos uma língua escrita, o que não é uma coisa boa em nenhum caso. Contudo, podemos aprender a controlar melhor alguns aspectos textuais quando falamos de modo formal, quando a oralidade não está apoiada na interação direta com os demais (2003: 134).

Desta forma, essa ligação entre as formas orais e escritas da língua não é realizada pelas escolas, se considerarmos que os alunos nem sequer podem tomar a palavra em sala de aula e só o fazem quando o professor os questiona com o propósito de avaliar os resultados individuais.

Entretanto, se o educador não refletir sobre essa forma de abordar o vínculo entre a oralidade e a escrita, estará impedindo a construção da cultura escrita pelos alunos. Logo, a língua escrita precisa de um intercâmbio social e de uma motivação comunicativa, visto que é baseada em conceitualização e regras conscientes, não sendo suficiente viver em uma sociedade alfabetizada para chegar a sê-lo, ao contrário à língua falada que é um processo natural.

Essa reflexão entre a oralidade e a escrita engloba outras discussões igualmente importantes e que vêm sendo evidenciadas no âmbito da educação, como é o caso da relação entre a consciência fonológica, que é um tipo de metalinguagem e a alfabetização.

Segundo Ferreira (2003), grande parte dessa reflexão tem a ver com as possibilidades de segmentação da fala e envolve diversos níveis de análise. Alguns consistem em segmentação que preserve o significado e outros consistem em segmentações nas quais o significado desaparece. Esse tipo de reflexão é denominado consciência fonológica e será tratado nos próximos itens.

2.3.1 Metalinguagem

A melhor compreensão a respeito de problemas aparentemente insolúveis pode ser obtida através da definição de como e por que as crianças tornam-se conscientes da linguagem. A este conjunto de investigações convencionou-se chamar de estudos sobre a consciência metalingüística ou metalinguagem (FLÔRES, 1992).

A consciência metalingüística é geralmente definida como a habilidade do indivíduo de tratar a linguagem como um objeto de reflexão (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1997, 1998, 2000; DEMONT, 1997; GOLBERT, 1988; GOMBERT, 1992; FLÔRES, 1992; MENN & STOEL-GAMMON, 1997; OLSON, 1997; FERREIRO, 2003; TEBEROSKY & OLIVÉ, 2004; YAVAS & HAASE, 1988).

A consciência metalingüística é composta pelas habilidades fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Desenvolve-se espontaneamente com a idade e torna-se mais consistente durante a segunda infância. As habilidades metalingüísticas também podem ser desenvolvidas e melhoradas através da instrução (GOLBERT, 1988).

Conforme Yavas & Haase (1988) e Teberosky & Olivé (2004), a atenção do indivíduo concentra-se na expressão lingüística daquilo que ela transmite e não no que significa. Isto é, em situações comunicacionais a linguagem funciona como um instrumento para atingir o objetivo (por exemplo, a mensagem que se pretende transmitir), enquanto que nas atividades metalingüísticas ela é o próprio objetivo.

As habilidades metalingüísticas são diferenciadas das habilidades lingüísticas. As habilidades lingüísticas não exigem a atenção do falante, pois transcorrem de forma espontânea e automática e fluem com rapidez e facilidade; aparecem, por exemplo, nos processos de produção e compreensão da linguagem, pela rapidez e automatização com que ocorrem. Já os comportamentos metalingüísticos são controlados, deliberados e intencionais, como no caso de analisar uma ambigüidade, por exemplo.

Golbert (1988); Yavas (1989) e Gombert (1992) concordam e apontam que na aprendizagem da leitura e da escrita são exigidos níveis mais elevados de

habilidades metalingüísticas. Ferreiro (1987) também salienta que não bastaria apenas uma linguagem para alcançar a escrita. A metalinguagem permite tomar consciência de algumas de suas propriedades fundamentais.

A consciência metalingüística emerge por volta dos 4 aos 5 anos e desenvolve gradualmente até o final da segunda infância (TUNMER et al., 1988). Esses autores argumentam que à medida que a criança progride do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas, ela torna-se capaz de “descentramento”, de controle do curso dos seus pensamentos, ganhando cada vez mais consciência dos seus processos cognitivos e dos produtos desses. Além do desenvolvimento cognitivo, pelo menos dois outros fatores estão relacionados com a consciência metalingüística: o desenvolvimento da linguagem e a construção da linguagem escrita (YAVAS & HAASE, 1988).

Para Menn & Stoel-Gammon (1997) a consciência metalingüística desenvolve-se gradualmente durante a infância, só estando totalmente estabelecida aos 8 ou 9 anos de idade. Porém, aspectos rudimentares surgem nos primeiros estágios da aprendizagem da linguagem, acontecendo, por exemplo, ao evitarem palavras com fonemas ou estruturas que elas não conseguem produzir de forma precisa.

Tunmer et al. apud Salles (1999) ressaltam que as crianças desenvolvem a capacidade de tornarem-se metalinguisticamente conscientes quando se defrontam com certos tipos de tarefas, tais como aprender a ler.

A posição de Hakes apud Flôres (1992) é a de que não há mudança repentina de uma forma de comportamento e visão de mundo para outro entre os estágios de desenvolvimento infantil, mas sim, idas e vindas que caracterizam um movimento evolutivo não-linear, sendo que mais ou menos aos 6 ou 7 anos ocorre o acréscimo da habilidade de refletir sobre o uso das formas lingüísticas de maneira bem mais deliberada do que nos estágios anteriores.

O processo de conscientização não é de natureza discreta; constitui um *continuum* em que se observam diversos níveis, que vão de um extremo (o inconsciente) até o outro extremo (o plenamente consciente). No meio termo desses dois extremos encontra-se a pré-consciência ou sensibilidade, que é o dar-se conta de que algo existe (POERSCH, 1998).

Para Flôres:

A posição mais equilibrada parece a que considera o desenvolvimento como um *continuum*, sem estágios sincrônicos rigidamente estabelecidos para se obter uma visão do desenvolvimento infantil com um processo em que coexistem períodos precursores do desenvolvimento, períodos de desenvolvimento propriamente ditos e períodos de estabilização de habilidades em competências, convencidos, é claro, de que essa emergência /evolução /estabilização não se dá de um só golpe (1992: 56).

Cielo (1998, 2000) considerou mais aceitável o modelo que defende a inter-relação entre as habilidades metalingüísticas e o processo de aprendizagem da leitura, levando em conta fatores como nível cognitivo e sociocultural da criança, assim como a idéia da existência de um *continuum*, que aumenta em complexidade desde o grau zero da consciência lingüística até a consciência lingüística total, passando à explicitação verbal que é a metalinguagem.

Conforme Yavas (1989), existem quatro possíveis relações entre a consciência metalingüística e o aprendizado da leitura:

- A habilidade em consciência metalingüística é um pré-requisito, uma condição necessária, mas não suficiente para a aprendizagem da leitura;
- A habilidade em consciência metalingüística é apenas um componente facilitador para a aprendizagem da leitura;
- A habilidade em consciência metalingüística é uma conseqüência da aprendizagem da leitura;
- A habilidade em consciência metalingüística surge independentemente da leitura, porém as duas se correlacionam, já que resultam de uma fonte subjacente comum: a cognição.

Segundo Olson (1997), o papel do conhecimento metalingüístico e sua relação com a leitura não se restringem às relações entre sons e letras, mas também a unidades maiores de texto, incluindo palavras, frases e textos.

A visão de Olson (1997) acerca da escrita é a de considerá-la como uma atividade metalingüística. No entanto, ele distingue a forma metalingüística como sendo na escrita e a metalinguagem no oral, ou seja, a primeira caracteriza-se por

representar a língua escrita como um objeto de reflexão e a segunda é caracterizada pela reflexão dos aspectos orais da fala.

Desse modo, a escrita pode ser caracterizada pela apropriação de uma forma para representar a língua, e daí em diante torná-la um objeto de reflexão. Assim, as crianças, ao perceberem as palavras escritas como unidades sonoras representadas por letras, também podem pensar a palavra falada como constituída daquelas mesmas unidades sonoras e isso é denominado de consciência fonológica.

2.3.2 Consciência Fonológica

A consciência fonológica ou metafonologia é a habilidade de refletir explicitamente sobre a estrutura sonora (SANTOS et al., 1997), ou seja, é a capacidade de compreender a maneira pela qual a linguagem oral pode ser dividida em componentes cada vez menores: sentenças em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas (CARVALHO & ALVAREZ, 2000 e FERREIRO et al., 2003).

Para Morais (1997); Capellini & Ciasca (1999); Zorzi (2000); Moojen & Santos (2001) o termo consciência fonológica foi definido como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.

Leonor Scliar-Cabral (1989, 1998) entende por consciência fonológica ou metafonologia a capacidade de se debruçar sobre os objetos fonológicos de forma reflexiva, apresentando vários níveis, dependendo da complexidade do objeto e do distanciamento maior entre o sujeito epistêmico e este objeto.

Cielo (2000) salienta que sob a expressão “Consciência Fonológica” estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além de habilidades em realizar a correspondência entre fonema e grafema e vice-versa.

A rima é caracterizada pela correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. Por exemplo, para rimar com a palavra CANETA, a palavra deve terminar em ETA, pois a palavra é paroxítona, mas para rimar com JOSÉ, a palavra precisa terminar somente em É, visto que a palavra é oxítona. A

equidade deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras OSSO e CAROÇO rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica.

Já a aliteração, também recurso poético, como a rima, representa a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Os trava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema.

Os pesquisadores Goswami e Bryant (1999) realizaram estudos a respeito da consciência fonológica e comprovaram que a habilidade de detectar rima e aliteração pode facilitar no sentido do progresso de aprendizagem da leitura e escrita. Isto ocorre, porque a capacidade de perceber semelhanças sonoras no início ou no final das palavras permite fazer conexões entre os grafemas e os fonemas que eles representam, ou seja, favorece a generalização destas relações.

É comum vermos crianças de 4 ou 5 anos brincando com nomes dos colegas em jogos de rimas como: "Daniel cara de pastel, Luciana cara de banana". Mesmo sem saber que isto é uma rima, a brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de consciência fonológica.

A consciência de palavras, também chamada de consciência sintática, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa seqüência que lhes dê sentido. Esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de construção da escrita. Ela permite focalizar as palavras como categorias gramaticais e sua posição na frase. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, é uma atividade de consciência de palavras. Por exemplo: Quantas palavras há na frase: "O cachorro correu atrás do gato?" Ao responder corretamente esta questão ou batendo uma palma para cada palavra, enquanto repete a frase, a criança demonstra sua habilidade de consciência sintática. Além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade.

As dificuldades com esse tipo de reflexão da palavra podem levar a falhas na escrita do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas. Embora essas

falhas sejam comuns no processo inicial de aprendizagem da escrita, como por exemplo, escrever: OCARRO (aglutinação) ou BORBO LETA (separação), a persistência destes tipos de falhas pode ser motivada por uma dificuldade de consciência sintática. Esta habilidade implica numa capacidade de análise e síntese auditiva da frase.

A consciência da sílaba consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular. Segundo o dicionário Michaelis, a análise é a decomposição em elementos constituintes (neste caso, a sílaba) e a síntese é a operação mental pela qual se constrói um sistema; agrupamento de fatos particulares em um todo que os abrange e os resume (aqui, a palavra).

Zorzi (2003) faz uma análise da psicogênese da escrita relacionando-a com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. Segundo o autor, a criança só avança para a fase silábica de escrita (de acordo com a classificação de Emília Ferreiro), quando ela se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente, quando chega ao conhecimento da sílaba.

Atividades como contar o número de sílabas; dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra; subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos, são considerados como sub-habilidade da consciência fonológica.

Já a consciência fonêmica consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Tal capacidade, a mais refinada da consciência fonológica, é também a última a ser adquirida pela criança. Todavia Capovilla & Capovilla (2000) ressaltam que o termo “consciência fonêmica” pode ser usado apenas como referência específica à consciência dos fonemas.

É no processo de construção da escrita que esse tipo específico de habilidade passa a se desenvolver. As escritas de um sistema alfabético, como o Português, o Inglês e o Francês, por exemplo, permitem que os indivíduos tomem contato com as estruturas mínimas da linguagem: os fonemas; o que não é possível num sistema de escrita silábico ou ideográfico. Desta forma, percebemos que um certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a construção da lecto-escrita, ao mesmo tempo em que, com domínio da escrita, a consciência fonológica

se aprimora, ou seja, estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas.

Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra, descobrir qual palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos, formar um novo vocábulo subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, omitindo o fonema /k/ da palavra CASA, forma-se a palavra ASA), são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica.

Esses são os diferentes tipos de consciência fonológica que são construídos durante o desenvolvimento da criança; algumas dessas formas são apropriadas espontaneamente, enquanto outras dependem da aprendizagem da lecto-escrita para serem adquiridas.

Conforme Ferreiro (2003), a consciência fonológica começa a ser desenvolvida desde muito cedo:

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata (FERREIRO, 2003: 28).

Segundo Salles (1999) há uma discordância entre os pesquisadores em relação à época de emergência da consciência fonológica, conflito igual ao período de surgimento da consciência metalingüística. Alguns acreditam que o fenômeno já acontece ao redor de 3/4 anos, enquanto que, para outros, a emergência se dá ao redor dos 6/7 anos, coincidindo com o início da escolarização.

Para Carvalho (s/d), o desenvolvimento das habilidades fonológicas ocorre normalmente ao longo dos primeiros anos da infância. Nesse momento inicial, segundo Poersch (1998) tais habilidades constituem conhecimentos procedimentais que ainda não permitem à criança refletir sobre a sua fala de forma intencional, então o mais correto é falar de uma sensibilidade fonológica, que é um “dar-se conta

de que algo existe, sem que isso lhe permita considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê”. Entretanto, progressivamente, desenvolvem-se processos atencionais que levarão à emergência da consciência fonológica. Esta, por sua vez, está situada no nível mais alto do processo de conscientização.

As habilidades fonológicas, portanto, representam diferentes níveis de domínio da estrutura fonológica da língua: um nível pré-consciente, o da sensibilidade fonológica, e um nível consciente, o da consciência fonológica.

Para Gough et al. (1995) a consciência fonológica poderia ser avaliada de muitas maneiras diferentes. Embora existam inúmeras tarefas diferentes umas das outras, elas ainda mediriam a mesma coisa e obviamente que tarefas diferentes não apresentariam o mesmo nível de dificuldade, necessariamente.

Yopp (1988) afirma que uma possibilidade é que as diferenças de complexidade resultem de diferenças nas exigências cognitivas daquelas tarefas. O fato é que não temos uma medida direta da consciência fonológica, nossas medidas são indiretas e cada uma das tarefas que usamos tem suas próprias exigências cognitivas. Por exemplo, para aglutinar uma seqüência de fonemas isolados, a criança precisa, em primeiro lugar, perceber estes fonemas e, em seguida, armazená-los na memória, enquanto tenta aglutiná-los para formar uma palavra. De acordo com esta hipótese, embora as várias tarefas possam ser diferentes, elas ainda estão baseadas na presença ou ausência da consciência fonológica.

Concordante com o fato de que existem diferentes níveis de exigências nas tarefas de consciência fonológica, Maluf & Barrera (1997) afirmam que o conceito de consciência fonológica abrange habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. Assim, existem diferentes níveis de consciência fonológica, alguns dos quais provavelmente precedem a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros parecem ser mais um resultado dessa aprendizagem.

Seguindo a mesma opinião, Carvalho & Alvarez (2000) relatam que a consciência fonológica em crianças obedece a padrões operacionais de complexidade, sendo que a recepção de rimas e segmentação de sentenças em palavras são as tarefas menos complexas dessa escala; seguido de segmentação

de palavras e de adição das sílabas em palavras. Atividades como análise inicial, subtração de sílabas, emissão de rima e rima seqüencial requerem maior competência fonológica, pelo seu maior grau de complexidade. A consciência fonêmica é a atividade mais sofisticada da consciência fonológica, uma vez que requer a compreensão de que as palavras são formadas por estruturas mínimas que podem ser recombinaadas e transpostas foneticamente.

É essencial refletir sobre as diferenças de dificuldades observadas entre consciência silábica e fonêmica, há uma precedência da consciência suprafonêmica (unidades maiores que o fonema) devido ao fato de que a sílaba isolada e outros segmentos mais amplos são manifestados como unidades discretas da fala, enquanto que os fonemas isolados não o são. As sílabas são identificadas mais facilmente porque são, geralmente, demonstradas no nível acústico, pelas variações de intensidade. Para separar mentalmente os fonemas, ao contrário, não existem sinais acústicos simples e eles só se tornam manifestos como unidades discretas na fala quando associados a outros fonemas e assim formam unidades discretas maiores (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1997, 2000; ALEGRIA et al., 1997).

Essa consciência fonêmica, geralmente não é observada em crianças que ainda não se alfabetizaram. Esta capacidade é considerada de grande dificuldade para crianças que ainda não se alfabetizaram, pois exceto as vogais, os demais fonemas não têm existência material. Por exemplo, é difícil pronunciar o /f/, o //, qualquer consoante, sem apoio de uma vogal; por isso é que a consciência fonêmica se desenvolve em interação com a aprendizagem da escrita (SOARES, 2005). Este é um processo de mão dupla, de ida e volta. A criança precisa ter consciência fonêmica para se apropriar do sistema alfabético da escrita, mas também no processo de se apropriar dele que vai conquistando a consciência fonológica (SOARES, 2005 e FERREIRO, 2004).

Capovilla & Capovilla (2000) também relatam que há evidências de que as crianças pequenas têm muito maior consciência de sílabas, aliterações e rimas do que fonemas. Na verdade unidades maiores tais como a sílaba e rima da sílaba podem ser mais facilmente percebidas pelas crianças da Educação Infantil do que o fonema, principalmente porque a consciência de segmentos suprafonêmicos parece desenvolver-se espontaneamente enquanto que a consciência fonêmica não, sendo necessária, então, a instrução formal sobre regras de mapeamento da escrita

alfabética, isto é, o ensino formal da correspondência entre os elementos grafêmicos e fonêmicos.

Da mesma forma, Tolchinsk (1996) referiu que é necessário algum tipo de intervenção explícita para que a habilidade em segmentação fonêmica seja desenvolvida, isto é, devido ao seu grau de complexidade essa habilidade será construída à medida que a criança começar a compreender os processos de aprendizagem de leitura e de escrita.

Conforme argumenta Gombert (1992), a dificuldade de discriminação aumenta de forma considerável da sílaba para o fonema, pois a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala e a discriminação do fonema é difícil porque estes são menos distinguíveis que as sílabas. Tais dificuldades são muito interessantes porque quando as crianças aprendem a ler, elas precisam descobrir que letras individuais representam fonemas isolados. Assim, é provável que as crianças que apresentam dificuldade em reconhecer explicitamente que as palavras podem ser analisadas em fonemas também tenham dificuldade em aprender a ler (NUNES et al., 1992).

Essa estrutura hierárquica de dificuldade dos tipos de consciência fonológica ainda está por ser completamente descoberta. Para Cielo (2000), a maioria dos pesquisadores aponta para a seguinte seqüência em ordem crescente com relação à emergência das habilidades em consciência fonológica: identificação e produção de rimas (consciência de seqüências fonológica - nível global e não analítico de consciência); habilidade em consciência silábica; habilidade em consciência fonêmica (consciência segmental); consciência de traços fonéticos.

Porém, Capovilla & Capovilla (2000) e Ferreiro (2003) afirmam que o desenvolvimento da consciência fonológica nem sempre se dá na ordem citada acima, ou seja, uma habilidade que geralmente é desenvolvida posteriormente pode ser adquirida antes de outra que seria de construção mais anterior.

Jenkins & Bowen (1994) também observaram o que foi abordado acima. Esses autores relataram casos de crianças em que a consciência silábica emergiu antes da consciência de palavra, que seria a mais recente a ser desenvolvida. Contudo, parece ser consenso que a última habilidade a surgir é a consciência fonêmica.

Os estudos de Haase (1990) indicam a seqüência evolutiva: percepção de rima aos 3 anos, de sílaba aos 4 anos, de palavra aos 5 ou 6 anos e de fonema aos 7 anos. O mesmo autor afirma que a consciência fonêmica depende do aprendizado formal da leitura.

Logo, é possível dizer que mesmo não havendo consenso entre as pesquisas realizadas, todos os estudos indicam sua importância para a apropriação da lecto-escrita.

2.3.3 Consciência Fonológica: construções da lecto-escrita

Nos últimos anos, muitos pesquisadores têm-se interessado pelo estudo da relação entre a fala e a escrita. Um resultado claro desse interesse foi a descoberta de que a compreensão da consciência fonológica colabora significativamente para o aprendizado da leitura e da escrita (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Com efeito, é durante a Educação Infantil e início da escolarização que as crianças aprendem a ler, a escrever e desenvolvem a capacidade de prestar atenção à fala analisando-a em seus diversos segmentos, a saber, fonemas, sílabas, palavras e componentes das frases (MALUF & BARREIRA, 1997).

Ferreiro (2004) ressalta a importância da reflexão sobre a oralidade para a compreensão do sistema alfabético da escrita. Segundo a mesma autora:

(...) a língua foi aprendida em contextos de comunicação, mas, para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas que não são evidentes no ato de comunicação (2004: 9).

Segundo Leybaer et al. (1997) as habilidades ligadas ao comportamento da fala são decisivas na construção da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que a criança precisa compreender que a cada som corresponde uma letra, deve, também, perceber que os fonemas (na fala) e os grafemas (na escrita), obedecem a uma certa seqüência e que, qualquer alteração nessa seqüência produzirá uma palavra diferente. Assim, poder-se-ia afirmar que a aprendizagem do sistema alfabético de

leitura e de escrita pressupõe a habilidade de decompor e compor os sons da fala (BRYANT & BRADLEY, 1987).

Portanto, a qualquer falha, mesmo leve, na classificação ou manipulação desses segmentos, pode haver dificuldade na aprendizagem das correspondências grafema-fonema e, conseqüentemente, do procedimento ortográfico (LEYBAERT et al., 1997).

Não há dúvidas da existência de uma relação estreita entre consciência fonológica e alfabetização em diversas ortografias alfabéticas. Contudo permanecem controvérsias sobre o tipo de relação entre elas. A questão é se a aprendizagem da leitura permite o desenvolvimento da consciência fonológica ou é o desenvolvimento prévio dessas formas de consciência que favorece o aprendizado da leitura. Há ainda autores como Cielo (1998, 2000) que defendem uma relação de causalidade recíproca entre consciência fonológica, leitura e escrita. Esta última, segundo Carvalho (s/d), é a posição mais aceitável atualmente.

Assim, consoante com a posição da maioria dos pesquisadores Capovilla & Capovilla (1997) e Mousty et al. (1997) que concordam com a relação de natureza causal e recíproca entre os processos de consciência fonológica e de apropriação de leitura e escrita é possível afirmar que os processos de consciência fonológica e de leitura fortalecem-se reciprocamente.

Ferreiro (2004) acredita que a consciência fonológica e a alfabetização constituem uma relação “dialética e não linear” (p.10) e que, na escrita, tanto a análise da palavra gráfica como a análise das palavras em segmentos não significativos tornam-se relevantes.

Enfatiza ainda que:

(...) não há uma relação direta entre uma análise da emissão sonora que precederia a escrita e a própria escrita, mas sim uma relação de ida e volta para a qual o termo dialética é o que melhor convém. Um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, que, por sua vez, proporciona um modelo de análise que exige refinamentos sobre a reflexão inicial, e assim por diante (2004:10).

De acordo com Alegria et al. (1997), de um lado, para aprender a ler, é necessário descobrir a noção alfabética, o que implica a tomada de consciência da estrutura segmentar da fala (Consciência Fonológica). Por outro lado, argumenta-se em favor da idéia de que a manipulação de segmentos não se desenvolve independente da aprendizagem da leitura. A lógica impede de admitir a idéia de que um fator seja simultaneamente a causa e a consequência do outro. Para ultrapassar esse paradoxo, tem-se que notar que as duas habilidades são complementares, isto quer dizer que cada uma delas faz intervir um número considerável de outras sub-habilidades.

Ao partirem do princípio de que desde cedo as crianças brincam com rimas, Bryant & Bradey (1987) procuraram mostrar que existe uma correlação positiva entre a consciência fonológica e o aprendizado posterior em leitura, evidenciando, portanto, que “esse tipo de consciência precede a leitura por um período de tempo significativo” (p. 45).

Assim, todos os estudos apresentados demonstram que a relação entre a consciência fonológica e a construção da lecto-escrita existe. A controvérsia, no entanto, faz-se presente ao discutir-se qual o tipo de relação que existe entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Se é uma relação causal, uma relação de efeito ou se é uma relação de causalidade recíproca. Nesse sentido, não há consenso entre os pesquisadores e os achados sobre os estudos aqui descritos, indicando a necessidade do aprofundamento sobre esse tema.

Sobre esta controvérsia, Rozzi & Dowker (1989), numa revisão bibliográfica sobre a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita, atribuem a três possíveis explicações: em primeiro lugar citam o fato das tarefas propostas para avaliar essa construção serem muito diferentes. Para avaliarem a consciência fonológica os pesquisadores têm tratado com diferentes níveis de segmentação. Em segundo lugar, chamam atenção para a dificuldade dos sujeitos compreenderem as instruções das tarefas, principalmente quando se trata de crianças pequenas, para as quais os termos como “sílabas”, “palavra” e “segmentação” podem ser incompreensíveis. Por último, citam o fato das populações comparadas serem diferentes em relação ao sexo, grau de alfabetização, classe social, *background* lingüístico e/ou outros fatores que podem

afetar o desempenho. As pesquisas de Ferreiro et al. (1996) também confirmaram esses fatores.

Ao responderem às críticas de que teriam negligenciado que a leitura melhorasse o desempenho dos sujeitos nas tarefas que envolvessem habilidade fonológica, Bryant & Bradley (1987) afirmaram que a questão se encontra no que e como está sendo testada a consciência fonológica. Para estes autores existem vários níveis de consciência fonológica e que um determinado nível de consciência fonológica precede a aprendizagem da leitura e escrita, enquanto outro (os) nível (eis) pode (m) acompanhar e/ou ser resultado de tal aprendizagem.

Outro ponto de discordância entre os autores até aqui trabalhados diz respeito à possibilidade ou não de a habilidade para detectar rima vir a ajudar na construção da leitura e da escrita, pois todos parecem concordar que a sensibilidade à rima tem um desenvolvimento natural e anterior a alfabetização formal (letramento alfabético). Tal concepção encontra sustentação no sucesso de pré-escolares e adultos iletrados em tarefas de categorização de rimas (CARVALHO, s/d).

Essa capacidade de crianças pré-escolares para detectar rima correlaciona-se estreitamente com o progresso que elas apresentam, mais tarde, no aprendizado da leitura e da escrita. As segmentações e sínteses de fonemas são praticamente inexistentes no início da alfabetização. Já, a detecção de rima, desenvolve-se muito antes da aprendizagem da leitura e da escrita, encontrando-se, em geral, bem desenvolvida no final dos anos da Educação Infantil. Pareceria natural, portanto, que as crianças se baseassem em suas capacidades de detectar rima, e não em suas habilidades fonêmicas incipientes, nas suas primeiras tentativas de compreender a relação entre a escrita e a fala (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Segundo a mesma autora, um ponto de vista alternativo é o defendido por Morais (1991) que argumenta que a habilidade de detectar rima baseia-se em um julgamento de semelhança fonológica global. Deste ponto de vista, seria pouco provável que a habilidade de detectar rima pudesse facilitar a aprendizagem de conexões entre padrões ortográficos e sons no final das palavras na ausência de habilidades analíticas ao nível das correspondências letra-som. Contra-argumentando, Santos & Pereira (1997) evidenciaram a importância de pesquisar a habilidade de identificar rima em uma prova de consciência fonológica em crianças e salientaram que nos seus estudos aquelas que o professor apresentava queixa de

dificuldade de aprendizagem tiveram desempenho significativamente pior do que aquelas sem a mesma queixa.

Ao contrário da rima, a consciência fonêmica só parece ser alcançada com a construção de um sistema alfabético, mas não com a de um sistema silábico ou ideográfico. Segundo Capovilla & Capovilla (1997), o tipo de consciência fonológica promovida pela construção da leitura depende do tipo de sistema de escrita que estiver sendo adquirido.

Yavas & Haase (1988) também afirmam que o desenvolvimento da consciência fonêmica e a habilidade de leitura têm forte correlação positiva. Compartilhando dessa posição Morais (1996) referiu que invariavelmente a performance nas diferentes provas, a consciência fonêmica está altamente relacionada com o nível de leitura nos primeiros anos de escola primária. Constatou também que, por meio de técnicas estatísticas apropriadas, a habilidade fonêmica encontra-se entre os principais, e em, muitas vezes, em primeiro lugar, fatores ou variabilidade individual nas performances de leitura.

Também Maluf & Barreira (1997) consideram esta forte relação e apontam que as pesquisas têm demonstrado que a instrução formal no sistema alfabético é muito importante para o desenvolvimento de alguns níveis de consciência fonológica considerados mais complexos, como é o caso da análise fonêmica.

Pode-se observar, com base nos autores pesquisados, que existe uma relação entre a consciência fonológica e a alfabetização. Porém embora ainda não se tenha chegado a um consenso sobre que tipo específico de relação é esta, essa ligação muitas vezes é desconsiderada nesse processo.

A escola precisa conhecer e utilizar em sua abordagem metodológica o trabalho com a consciência fonológica, pois o educador tem que compreender que a fala precede a escrita na vida e na escola. É um fato lingüístico, mas nem tanto lógico para escola e para muitos educadores. Se o professor consegue explorar os aspectos da consciência fonológica, em suas aulas, ele estará ajudando no entendimento da relação entre a oralidade e a escrita e, conseqüentemente, no processo educacional em geral.

2.4 Intervenção e Implicações Educacionais

Leybaert et al. (1997) afirmam que o procedimento para desenvolver consciência fonológica é um importante instrumento alternativo que os profissionais da educação podem usar para ajudar na construção da leitura e da escrita dos seus educandos. Ou seja, o professor precisa ter esse conhecimento para saber como e em qual momento pode explorar a consciência fonológica em sala de aula, de maneira que favoreça o processo de aprendizagem da lecto-escrita.

Outro aspecto importante sobre o domínio da consciência fonológica é a sua relação com o conhecimento do nome das letras, porque a maioria das letras contém o fonema ao qual se refere. Ellis (1995) ressalta que o pré-leitor que sabe o nome das letras pode vir a aprender a ler mais facilmente, porque tem uma vantagem na criação de um sistema de análise visual que o direcionará para a leitura das palavras.

É neste sentido que a inserção das habilidades de análise fonológica em um contexto mais amplo de desenvolvimento pode ser explorada em sala de aula, de maneira a complementar as práticas educacionais utilizadas pelos professores.

Maluf & Barreira (1997) defendem uma proposta de realização de atividades pedagógicas que visem a promoção da consciência fonológica, facilitando assim, a compreensão da relação entre linguagem oral e escrita e a conseqüente construção desta última.

Entretanto, segundo esses mesmos autores, é importante salientar, que do ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, mas sim, uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, a qual está estreitamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes. E, desta forma, não pode ser entendida como um método, um pré-requisito ou a única variável importante para a aprendizagem da lecto-escrita, mas um conhecimento necessário não suficiente.

De acordo com Santos & Pereira (1997), a maioria das habilidades de consciência fonológica desenvolve-se a partir das brincadeiras infantis com músicas, rimas ou jogos de palavras, como por exemplo as cantigas de roda, a língua do “pê”

ou cantar a mesma música usando apenas uma vogal de cada vez. Por isso, seria importante que todas estas atividades, muitas delas do folclore brasileiro, fizessem parte da sistemática para estimulação de crianças da Educação Infantil e até mesmo no ambiente familiar.

Também, na mesma linha de pensamento Byrne (1995), ressalta que a consciência fonêmica, que é uma das habilidades mais complexas da consciência fonológica e o conhecimento das correspondências letra-som são necessários para a descoberta do princípio alfabético. Assim sendo, o professor poderia utilizar estratégias que enfatizam esse tipo de reflexão para dar apoio ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro autor que destaca esse tipo de estratégias pelo professor é Guimarães (2002), quando enfatiza que as crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita podem participar de atividades que possam promover o desenvolvimento da consciência fonológica, envolvendo a habilidade intencional (metacognitiva) de manipulação dos sons.

Cagliari (1997) também afirma que os professores podem implementar atividades em que, num determinado contexto, seja possível trocar um som por outro. A importância da participação dos alunos em atividades que levem ao reconhecimento e à discriminação dos padrões de correspondência entre ortografia e fonologia, capacitando-os a associarem seqüências de letras com seus sons (GUIMARÃES, 2002) é indispensável para a consolidação do processo de apropriação da lecto-escrita.

Percebe-se, que essa relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da lecto-escrita parece ter uma posição de reciprocidade. Mas a consciência fonológica precisa ser trabalhada como uma forma alternativa, auxiliando na aprendizagem da lecto-escrita, a partir dos questionamentos que surgem em sala de aula e não ser utilizada como um instrumento único de aprendizagem da leitura e da escrita, o que vai ao encontro das idéias propostas pelo construtivismo.

Este é um processo de mão dupla, de ida e volta. A criança precisa ter consciência fonológica para se apropriar do sistema alfabético da escrita, tendo, nesse processo, um maior refinamento que é a consciência fonêmica, considerada

como um dos níveis da consciência fonológica (SOARES, 2005 e FERREIRO, 2004).

Desta forma, o ensino puro da consciência fonológica, sem uma atenção dirigida às situações que ocorrem em sala de aula, não terá a mesma eficácia no processo de construção da lecto-escrita, ou seja, o aluno precisa despertar para os aspectos sonoros da fala e sua conseqüente derivação na escrita. Então, é neste momento que o professor pode utilizar a consciência fonológica a favor da aprendizagem de seu aluno.

Assim, através da apresentação de diferentes facetas da aprendizagem da língua escrita, procurou-se mostrar que a escola não pode apostar num “aprendizado espontâneo”, ainda mais pensando que a maioria das crianças brasileiras não é alfabetizada na primeira série do Ensino Fundamental e, na maioria das vezes, não frequentou Educação Infantil. Nesse sentido, a escola precisa elaborar seqüências didáticas que, a cada dia, permitam aos alunos refletir sobre as palavras da língua (dissecá-las), tratando os textos e seus componentes como objetos e não meros “veículos de informação”. Mas tudo isso precisa ser realizado dentro do contexto de sala de aula, aproveitando as situações vividas pelos alunos e utilizando-se o conceito de consciência fonológica para favorecer sua aprendizagem.

Portanto, salienta-se a importância do professor, como tendo um papel central no processo educativo da criança. Assim, o educador precisa compreender que o processo de alfabetização inicial é de suma importância para a criança, pois é quando ela começa a utilizar a língua escrita como meio de comunicação. Desta forma, uma alfabetização que forma um aluno crítico, não viria, pois, a rigor, nem se justificaria, com o uso, em sala de aula, de cartilhas de ABC, mas com a valorização, no interior da escola, da expressão oral e o seu uso para facilitar o processo de aprendizagem da lecto-escrita.

3 DESENHO DA PESQUISA

No capítulo anterior, foram apresentados os pressupostos teóricos que permitem embasar toda a reflexão acerca do desenvolvimento desta pesquisa. Neste capítulo, é especificado o contexto no qual o estudo se desenvolveu, assim como os sujeitos participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta dos dados.

Assim, esta pesquisa justifica-se pelo interesse da autora em dar continuidade ao trabalho realizado durante o curso de Especialização Educação Especial/UFSM e principalmente, pela necessidade de compreender qual a repercussão da estimulação da consciência fonológica em um determinado contexto e a sua conseqüente influência no processo de alfabetização formal inicial.

3.1 Temática

A investigação aqui delineada diz respeito ao processo de aprendizagem da lecto-escrita e a sua relação com o conhecimento que as crianças, que foram pesquisadas, possuem acerca da estrutura sonora da linguagem. Este conhecimento da estrutura sonora desenvolve-se, nas crianças ouvintes, no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalingüística desenvolve-se, desde que a criança se veja imersa no mundo lingüístico.

Nessa perspectiva de relação entre consciência fonológica e alfabetização, foi proposta a seguinte temática:

A estimulação da Consciência Fonológica na Educação Infantil e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita de crianças durante a primeira série do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Santa Maria/RS.

A partir da temática aqui proposta, foi definida, como problema da pesquisa, a seguinte questão:

- Existe uma diferença significativa no desempenho de leitura e de escrita entre as crianças que realizaram o programa de estimulação pré-alfabética e as que não realizaram e que freqüentam a primeira série do Ensino Fundamental?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo Geral:

- Compreender qual a repercussão da atividade de estimulação em consciência fonológica na construção da leitura e da escrita dessas crianças.

3.2.2 Objetivos Específicos:

- Comparar o desempenho da consciência fonológica, leitura, escrita, ortografia e compreensão leitora de crianças da primeira série que participaram de atividades lúdicas metafonológicas na Educação Infantil e das que não participaram destas atividades;

- Compreender quais os avanços nas hipóteses acerca da leitura e da escrita, a partir da estimulação da consciência fonológica, em crianças de primeira série.

3.3 Abordagem de Investigação

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, numa perspectiva de estudo de caso.

Para Bogdan & Taylor (1986), Lüdke & André (1986) e Erickson (1989), a metodologia qualitativa representa, no seu amplo sentido, a investigação que produz dados descritivos. A pesquisa qualitativa é muito mais que um conjunto de técnicas para recolher dados, é um modo de encarar o mundo empírico.

Na pesquisa qualitativa, é importante notar que há uma inter-relação entre o mundo real e os sujeitos participantes e também uma interdependência entre o mundo objetivo que se deseja conhecer e a subjetividade do pesquisador. Nas metodologias qualitativas, participantes do estudo não são reduzidos a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas vistos como parte de um todo, em seu contexto natural, habitual (SILVA, 1999).

Para Chizzotti (1991), na pesquisa qualitativa, o conhecimento não pode ser descontextualizado.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991: 79).

Compreender o contexto no qual a pesquisa será realizada é de grande importância, assim como suas redes de comunicação, seus valores e símbolos, porém sem intervir sobre eles. Bogdan & Taylor (1986) sugerem que o pesquisador olhe para o fenômeno de uma forma aberta, ou seja, como se o visse pela primeira vez, como se nada soubesse sobre ele, como se estivessem sendo apresentados um ao outro. Nas intervenções sem o conhecimento da situação, pode ocorrer o fato

de que elas não atinjam os seus propósitos por chocarem-se frontalmente com grupos e valores tradicionalmente estabelecidos. Na execução de propostas que envolvem a intervenção do pesquisador, normalmente ele já identificou, na realidade, algo que julga precisar ser modificado e interage com os sujeitos da pesquisa para que estes atinjam consciência semelhante e conduzam suas ações para os mesmos fins.

Segundo Chizzotti (1991: 80), "a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas".

A procura pela adequação de técnicas e instrumentos de pesquisa às especificidades do fenômeno a serem estudadas necessitam do pesquisador um determinado senso crítico e criatividade no momento de selecioná-los e/ou compor combinações entre os mesmos. É importante que o pesquisador esteja suficientemente esclarecido sobre os limites e possibilidades de cada instrumento, utilizando-os de forma eficaz e consciente. Chizzotti (1991) afirma que o pesquisador mobiliza a acuidade inventiva, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia da pesquisa, "(...) o que não quer dizer que outros métodos, inclusive quantitativos, não possam ser usados" (ALVES, 1991: 60).

Seguindo na mesma perspectiva, Lüdke & André (1986), relatam que na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Entre as várias formas de assumir uma pesquisa qualitativa, destaca-se o estudo de caso, que tem ganho crescente aceitação na área de educação.

Para a análise dos achados desta pesquisa, foi utilizada a perspectiva do estudo de caso, visto que é a que mais se aproxima da proposta investigativa. Segundo Lüdke & André (1986: 17), o estudo de caso se destaca por "se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo (...) e incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações".

Lüdke & André (1986) também afirmam que o estudo de caso procura mostrar a realidade de forma completa e profunda, evidenciando a inter-relação de seus componentes e utilizando-se de diversas fontes de informação. Desta forma, o

investigador pode utilizar, em sua coleta de dados, instrumentos estruturados, técnicas variadas, sua escolha vai ser determinada pelo objeto da pesquisa.

Embora os métodos de coleta de dados mais comuns em um estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado. Os métodos de coleta de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

No estudo de caso, também podem ser analisados reduzidos grupos de sujeitos. São observadas características de uma unidade individual, como por exemplo, um sujeito, uma sala, uma escola, uma comunidade. O propósito consiste em indagar profundamente e analisar intensivamente os fenômenos que constituem o ciclo à qual pertence. É essencialmente qualitativo (BISQUERA, 1989).

O ponto forte do estudo de caso é sua capacidade de explorar processos sociais à medida que esses ocorrem nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados que ocorrem e são construídos nas organizações. A natureza mais aberta da coleta de dados em estudos de caso permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles (HARTLEY, 1994).

Um estudo de caso se caracteriza pela realização de uma tarefa que tem como objetivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por uma pessoa, grupos, etc. Num estudo de caso a ser realizado numa escola, como é o tema desta pesquisa, o importante é levantar o maior número possível de dados, de fatos, de situações referentes àquelas crianças, que possam servir de referenciais e que ajudem a compreender e a explicar os questionamentos do presente estudo.

Assim, a partir dessa abordagem de estudo de caso e seguindo uma análise de pesquisa apropriada para cada atividade, buscou-se implementar uma interpretação dos achados realizada através da discussão e de comentários sustentados pela fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior.

3.4 Contexto da Investigação

O cenário no qual a pesquisa foi realizada é constituído em uma escola pública de Ensino Fundamental, que integra o sistema Municipal de Ensino de Santa Maria-RS e é localizada na zona periférica da cidade.

A escola é freqüentada por duzentos e setenta e seis (276) alunos da Educação Infantil à oitava série, sendo cento e sessenta e um (161) alunos da Educação Infantil à quarta série e cento e treze (113) alunos da quinta à oitava série. Os alunos desta escola pertencem às camadas populares, representando, em sua maioria, o nível sócio-econômico baixo.

A escola possui quatorze (14) professores atuando na instituição. Na educação de pré-escola a quarta série, duas (2) professoras têm graduação em Pedagogia educação infantil, três (3) com formação em Pedagogia séries iniciais e um (1) com magistério e formação em História. De quarta à oitava séries, a escola funciona com nove (9) professores graduados para atuar nas seguintes disciplinas: Ciências, Educação Artística, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português.

Neste cenário, o presente estudo pesquisou as duas primeiras séries da escola, turma 11 e turma 12, com dezenove (19) alunos cada uma. As professoras que atuam nessas turmas possuem especialização em Alfabetização.

3.5 Implementação da Pesquisa

Este estudo consiste em uma investigação, que teve por finalidade dar continuidade à pesquisa realizada pela autora durante o Curso de Especialização em Educação Especial, UFSM, no ano de 2003. Desta maneira, a Primeira Etapa foi constituída de dados previamente pesquisados. A partir desses achados, a presente pesquisa deu continuidade ao estudo proposto, constituindo-se em uma Segunda Etapa.

3.5.1 Procedimentos da Primeira Etapa

O trabalho realizado na Especialização consistiu num programa de intervenção na Educação Infantil, baseado em atividades lúdicas metafonológicas, realizadas pelo educador (com preparação prévia e com o acompanhamento da pesquisadora), com o objetivo de promover a estimulação da consciência fonológica.

A triagem fonoaudiológica foi realizada no mês de Junho de 2003 para selecionar as crianças que fizeram a Prova de Consciência Fonológica (PCF), a fim de tornar a amostra um pouco mais homogênea. Foram realizadas avaliações da fala, linguagem e da discriminação auditiva. A coleta ocorreu individualmente, no próprio ambiente escolar, em uma sessão de aproximadamente 30 minutos de duração.

Também foi distribuído um questionário para ser respondido pelos pais das crianças com o objetivo de obter informações referentes à identificação e desenvolvimento da criança. Após a análise das respostas dos questionários, foram excluídas da Prova de Consciência Fonológica as crianças com queixas auditivas, com dores de ouvido freqüentes e suspeita de diminuição da audição, pois, tal fato poderia comprometer o resultado real da PCF.

A Prova de Consciência Fonológica foi realizada no mês de Julho de 2003, com as crianças que também não apresentaram alterações na triagem fonoaudiológica, permitindo, assim, um desempenho fidedigno na PCF.

Contudo, o processo de estimulação da consciência fonológica foi realizado (de 15 de Setembro a 15 de Novembro de 2003) com todas as crianças (Grupo A, B e C) da Educação Infantil. Esta estratégia de divisão em grupos foi utilizada para favorecer a observação da evolução das habilidades em consciência fonológica.

A distribuição dos grupos foi baseada em fases com aplicações de técnicas, como: triagem fonoaudiológica e Prova de Consciência Fonológica (PCF).

3.5.2 Procedimentos da Segunda Etapa

A partir dos dados obtidos no ano de 2003, Primeira Etapa, organizou-se a Segunda Etapa que consistiu em compreender a influência da estimulação (que foi realizada com atividades que colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica) no processo de aprendizagem da lecto-escrita e sua repercussão no avanço das concepções acerca desses conhecimentos.

Em um primeiro momento, a presente pesquisa foi detalhada e justificada para a mesma escola da Primeira Etapa, a fim de permitir a continuação do estudo em suas dependências.

Para compreender a evolução das crianças, a relação entre a intervenção metafonológica na Educação Infantil e a situação dessas crianças na 1ª série e com o intuito de poder observar os diferentes avanços das crianças participantes desta pesquisa, foram realizadas as seguintes atividades: Prova de Consciência Fonológica, de exploração da escrita ortográfica, de compreensão leitora, do que é possível ler e atividade de escrita.

3.6 Sujeitos

Os sujeitos foram caracterizados de acordo com a composição dos grupos de investigação da primeira e da Segunda Etapa. Os sujeitos desta pesquisa estão representados na figura 1.

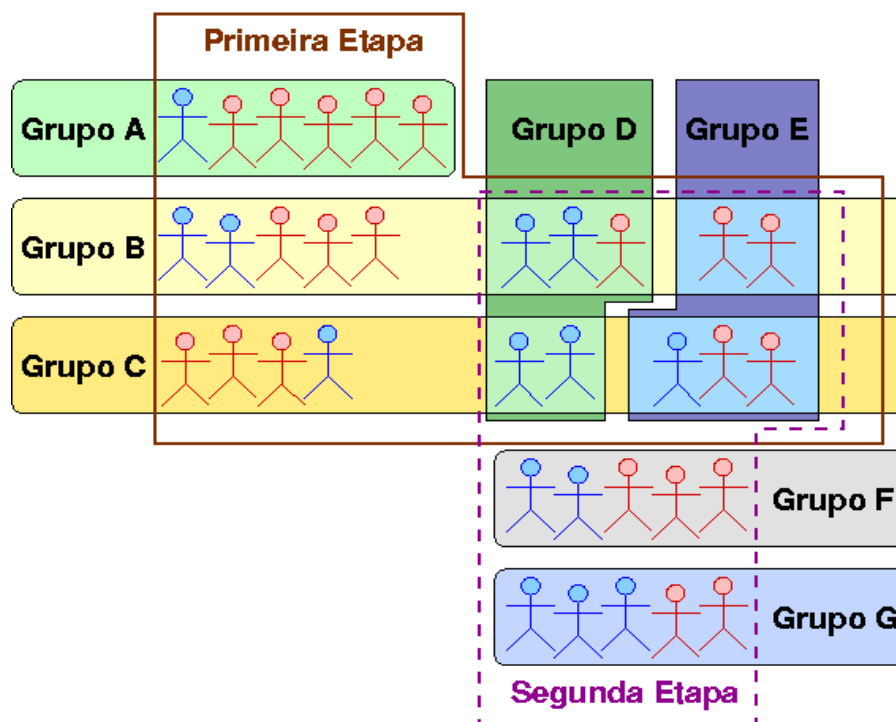


Figura 1: representação dos grupos da primeira (n=25) e da Segunda Etapa (n=20).

3.6.1 Sujeitos da Primeira Etapa

A amostra, em 2003, foi constituída de 25 sujeitos que freqüentavam a Educação Infantil, com idades entre 5 anos e 3 meses e 8 anos e 8 meses, de uma Escola Municipal da cidade de Santa Maria – RS.

A partir da realização da triagem fonoaudiológica foi organizada a formação dos grupos desta pesquisa.

Um dos grupos foi constituído de crianças com alterações na triagem fonoaudiológica e/ou com antecedentes otológicos e o outro por crianças sem alterações na triagem fonoaudiológica e sem antecedentes otológicos. O grupo de crianças que não apresentaram alterações na triagem fonoaudiológica realizou a Prova de Consciência Fonológica (PCF). Assim foi subdividido, este grupo, em dois. Um com 50% das crianças que obtiveram maior pontuação na PCF e o outro com 50% das crianças que obtiveram menor pontuação na PCF.

Desta forma, a população foi distribuída em três grupos:

Grupo A: constituído de crianças com alterações na triagem fonoaudiológica e/ou com antecedentes otológicos, as quais não realizaram a PCF;

Grupo B: representado por 50% das crianças sem alterações na triagem fonoaudiológica e sem antecedentes otológicos que obtiveram maior pontuação na PCF;

Grupo C: representado por 50% das crianças sem alterações na triagem fonoaudiológica e sem antecedentes otológicos que obtiveram menor pontuação na PCF.

A caracterização da amostra, segundo sexo e média de idade, considerando-se o período de Junho de 2002 (período da triagem fonoaudiológica), está representada na Tabela 1.

Tabela 1- caracterização da amostra (n=25), da Primeira Etapa, segundo sexo e média de idade.

Grupos	n	Sexo		Idade Média
		Feminino	Masculino	
GA	6	5	1	6 a e 4 m
GB	10	6	4	6 a e 4 m
GC	9	5	4	6 a e 1 m
Total	25	16	9	

3.6.2 Sujeitos da Segunda Etapa

Os sujeitos deste estudo foram crianças das duas primeiras séries existentes na escola (turma 11 e 12). Nesta amostra, fizeram parte crianças que participaram do programa de estimulação pré-alfabética na pré-escola, detalhados na Primeira Etapa e crianças que não participaram destas atividades.

Ao todo, são 38 alunos que freqüentam a primeira série em uma Escola Municipal da cidade de Santa Maria – RS, divididos em duas turmas de 19 alunos

cada uma. Destes, 21 alunos freqüentaram a Educação Infantil da mesma escola e participaram das atividades metafonológicas, propostas na Primeira Etapa deste estudo.

Porém, devido ao número elevado de alunos e ao tempo limitado, fizeram parte da amostragem desta pesquisa 20 crianças, 10 crianças que participaram das atividades metafonológicas na pré-escola, sendo estas 5 do GD (crianças que se saíram melhores na PCF da Primeira Etapa) e 5 do GE (crianças que se saíram piores na PCF da Primeira Etapa) e 10 crianças que não participaram das atividades metafonológicas, destas, 5 com dificuldade de leitura e de escrita e 5 sem dificuldade. Tais dificuldades de leitura e de escrita foram referidas pelas professoras. O grupo A, da Primeira Etapa, foi excluído da amostragem dessa etapa, pois, as crianças desse grupo não fizeram a Prova de Consciência Fonológica.

Para uma melhor explanação e compreensão, as 5 crianças que não participaram do programa de estimulação da consciência fonológica e que não possuíam dificuldades de leitura e de escrita, relatadas pelas professoras compuseram o grupo F e as 5 crianças sem dificuldade fizeram parte do grupo G.

Assim, a população da Segunda Etapa foi distribuída em quatro grupos:

Grupo D: representado por 5 crianças que participaram do programa de estimulação da consciência fonológica e que obtiveram maior pontuação na PCF da Primeira Etapa;

Grupo E: representado por 5 crianças que participaram do programa de estimulação da consciência fonológica e que obtiveram menor pontuação na PCF da Primeira Etapa;

Grupo F: representado por 5 crianças que não participaram do programa de estimulação da consciência fonológica na Primeira Etapa e que supostamente possuíam dificuldade de leitura e de escrita.

Grupo G: representado por 5 crianças que não participaram do programa de estimulação da consciência fonológica na Primeira Etapa e que supostamente não possuíam dificuldade de leitura e de escrita.

11A caracterização da amostra segundo sexo, turma e média de idade, considerando-se o período de Novembro de 2004 (período que começaram as avaliações), está representada na Tabela 2.

Tabela 2- caracterização da amostra (n=20), da Segunda Etapa, segundo sexo e média de idade.

Grupos	n	Sexo		1ª série		Idade Média
		Feminino	Masculino	T11	T12	
GD	5	2	3	2	3	7 a e 8 m
GE	5	2	3	3	2	7 a e 4 m
GF	5	1	4	1	4	7 a e 1 m
GG	5	1	4	3	2	7 a e 4 m
Total	20	6	14	9	11	

3.7 Instrumentos

Os instrumentos apresentados neste capítulo foram divididos conforme a etapa em que foram realizados (Primeira e Segunda Etapa).

3.7.1 Instrumentos da Primeira Etapa

Nesta etapa, os instrumentos utilizados foram: a triagem fonoaudiológica, a Prova de Consciência Fonológica, a intervenção realizada através de um programa de estimulação pré-alfabética e o acompanhamento do processo de estimulação, a partir de um acompanhamento individual das evoluções das tarefas de consciência fonológica durante a realização das atividades.

3.7.1.1 Triagem Fonoaudiológica

A triagem fonoaudiológica foi composta pela avaliação da fala, linguagem, discriminação auditiva e pela utilização de um questionário para os pais. Realizada

no mês de Junho de 2003, selecionou as crianças que fizeram a Prova de Consciência Fonológica (PCF), a fim de tornar a amostra um pouco mais homogênea.

3.7.1.2 Avaliação da Fala

Cada criança foi submetida a três formas de avaliação da fala: através da fala espontânea, nomeação de figuras e repetição de palavras, em que foram analisados seus aspectos fonético/fonológicos.

A fala de cada criança foi, então, analisada. Aquelas crianças que apresentaram desvios fonológicos não realizaram a Prova de Consciência Fonológica para evitar que tais alterações influenciassem nos resultados da PCF.

A necessidade de controlar a presença de alterações de fala nos indivíduos da amostra deve-se ao fato de que, segundo Yavas (1989) e Magnusson (1990), crianças com desvio fonológico evolutivo, apresentam desempenho inferior em tarefas metafonológicas do que crianças com desenvolvimento fonológico considerado normal.

3.7.1.3 Avaliação da Linguagem

Foi realizada observação informal dos aspectos compreensivos e expressivos. Através de conversas e situação lúdica, a criança pôde narrar fatos e relatar atividades da vida diária, executar ordens de tarefas cotidianas do tipo simples e complexas. Observou-se, também, a seqüência lógico-temporal, verificando organização do pensamento, estrutura gramatical dos enunciados e abrangência do vocabulário.

Não realizaram a PCF as crianças que não apresentaram um nível de compreensão verbal (linguagem compreensiva) e expressão compatível à sua idade cronológica.

3.7.1.4 Avaliação da Discriminação Auditiva

Para a Avaliação da Discriminação Auditiva foi utilizada uma adaptação do Teste de Discriminação Auditiva de Weepman (Condemarín, Chadwick & Milicic, 1989), que consiste em 40 pares de palavras foneticamente semelhantes que são lidos para a criança, um par de cada vez, sem fornecer pistas visuais.

A criança deveria responder se as palavras de cada par eram iguais ou diferentes. As crianças deveriam atingir um escore superior a 70% de êxitos para serem incluídas na amostra da PCF. Destaca-se que a distinção dos sons da fala, pelo fato de ser um aspecto básico de todo comportamento auditivo, tem implicações diretas na construção da fala e na sua transposição para os grafemas correspondentes no processo de aprendizado e utilização na comunicação escrita.

3.7.1.5 Entrevista para os Pais¹

Os pais das crianças responderam a um questionário, com 24 questões, baseado em Salles (1999), contendo informações sobre: identificação dos pais e do filho, nível sócio-econômico-educacional da família, desenvolvimento da criança, questões relacionadas à audição, linguagem e frequência de estímulos de leitura fornecidos pelos pais em casa.

3.7.1.6 Prova de Consciência Fonológica

A Prova de Consciência Fonológica (ANEXO A) foi realizada através da utilização da PCF desenvolvida por Capovilla & Capovilla (1998). A PCF foi desenvolvida com base no teste de consciência fonológica de Santos e Pereira (1997) e no Teste Sound Linkage, elaborado por Hatcher (1994) e é composta por dez subtestes, a saber: Síntese Silábica, Síntese Fonêmica, Rima, Aliteração,

¹ O questionário para os pais não foi realizado na segunda etapa devido à dificuldade de reunir todos os pais ou responsáveis por esses sujeitos, também pelo tempo insuficiente e pela grande quantidade de dados coletados com os instrumentos da segunda etapa. Esses aspectos impediriam um segundo contato com o grupo de pais.

Segmentação Silábica, Segmentação Fonêmica, Manipulação Silábica, Manipulação Fonêmica, Transposição Silábica e Transposição Fonêmica. Cada subteste é composto por dois exemplos iniciais em que o aplicador explica à criança o que deve ser feito, e corrige sua resposta caso seja incorreta e quatro itens de teste. O resultado das crianças na PCF foi apresentado como escore ou frequência de êxitos, sendo que o máximo possível é de quatro pontos por subtestes e quarenta pontos na prova total.

Segue uma breve descrição de cada um dos dez subtestes e das instruções que são apresentadas:

- Síntese Silábica: a criança deve unir as sílabas faladas pelo aplicador, dizendo qual palavra resulta da união. Instrução: “vamos jogar o jogo do robô, eu vou fingir ser um robô que fala as partes (sílabas) das palavras lentamente (com taxa de uma sílaba por segundo), e você deve adivinhar o que o robô está falando”;
- Síntese Fonêmica: a criança deve unir os fonemas falados pelo aplicador, dizendo qual palavra resulta da união. Instrução: “vamos jogar novamente o jogo do robô, mas agora eu vou falar os sons (fonemas) das palavras lentamente (com taxa de uma sílaba por segundo), e você deve adivinhar o que o robô está falando”;
- Rima: a criança deve julgar, dentre três palavras, quais são as duas palavras que terminam com o mesmo som. Instrução: “vou dizer três palavras, duas terminam com o mesmo som, e uma termina com um som diferente. Diga quais são as duas que terminam com o mesmo som”;
- Aliteração: a criança deve julgar, dentre três palavras, quais são as duas palavras que começam com o mesmo som. Instrução: “vou dizer três palavras, duas começam com o mesmo som, e uma termina com um som diferente. Diga quais são as duas que começam com o mesmo som”;
- Segmentação Silábica: a criança deve separar uma palavra pelo aplicador nas suas sílabas componentes. Instrução: “vou dizer uma palavra, e agora você vai fingir ser o robô, repetindo a palavra bem devagar, falando cada parte separadamente”;
- Segmentação Fonêmica: a criança deve separar uma palavra pelo aplicador nos seus fonemas componentes. Instrução: “vou dizer uma palavra, e agora você vai fingir ser o robô, repetindo a palavra bem devagar, mas agora falando as partes menores ainda da palavra, falando cada som separadamente”;

- Manipulação Silábica: a criança deve adicionar e subtrair sílabas das palavras dizendo qual a palavra formada. Instrução: “você vai dizer como fica uma palavra quando se coloca (ou tira) um pedacinho”;
- Manipulação Fonêmica: a criança deve adicionar e subtrair fonemas das palavras dizendo qual a palavra formada. Instrução: “você vai dizer como fica uma palavra quando se coloca (ou tira) um pedacinho”;
- Transposição Silábica: a criança deve inverter as sílabas das palavras, dizendo qual a palavra formada. Instrução: “você vai falar uma palavra de trás para frente, invertendo as partes da palavra”;
- Transposição Fonêmica: a criança deve inverter os fonemas das palavras dizendo qual a palavra formada. Instrução: “agora você vai falar uma palavra de trás para frente, mas invertendo cada som da palavra.”

3.7.1.7 Intervenção

A intervenção consistiu em 19 sessões, duas vezes por semana ao longo de 2 meses. Foi realizada pelo educador (com orientação prévia) e consistiu em promover o desenvolvimento de consciência fonológica. O programa de intervenção indireta foi baseado nas atividades lúdicas metafonológicas e orientações propostas por Capovilla & Capovilla (2000), porém com número de sessões reduzidas, mas respeitando o grau de complexidade das atividades.

Todas as crianças (GA, GB e GC) da Educação Infantil (nível B) participaram da intervenção na própria sala de aula. As brincadeiras eram realizadas pela educadora e tinham o acompanhamento da pesquisadora. Todo o material necessário para a aplicação das atividades foi fornecido à professora, assim como a explicação e modo de realização destas atividades.

O procedimento para desenvolver consciência fonológica abordou vários níveis da referida consciência fonológica. As sessões envolviam atividades delineadas para desenvolver as habilidades de rima, aliteração, consciência de palavra, consciência silábica, identidade fonêmica e consciência fonêmica.

O procedimento foi feito a partir das habilidades em consciência fonológica mais fáceis, como, por exemplo, a consciência de palavra, rima e finalizando com as que exigiam maior grau de refinamento, como a consciência fonêmica.

3.7.1.8 Acompanhamento do Processo de Intervenção

Foi realizado, pela pesquisadora, um acompanhamento individual da evolução das habilidades estimuladas durante a aplicação das atividades. Tal acompanhamento aconteceu a partir da observação individual das crianças durante as sessões e com a utilização de uma ficha de marcação, contendo informações de cada criança, referentes à compreensão, à execução e à precisão das atividades propostas. Nas fichas também foram indicadas as crianças que apresentaram um desempenho superior às demais na atividade que era desenvolvida.

3.7.2 Instrumentos da Segunda Etapa

Na Segunda Etapa, foram utilizados instrumentos existentes na literatura como a Prova de Consciência Fonológica, de leitura, de escrita e instrumentos que foram elaborados especificamente para pesquisar a ortografia e a compreensão leitora deste estudo. As atividades elaboradas para esta pesquisa permitem utilizar aspectos da consciência fonológica para analisar o nível de consciência que as crianças possuem em relação ao sistema ortográfico de sua língua e para analisar a compreensão da leitura das palavras.

3.7.2.1 Prova de Consciência Fonológica

Esta prova foi a mesma utilizada na Primeira Etapa, através da utilização da Prova de Consciência Fonológica (PCF) desenvolvida por Capovilla & Capovilla (1998).

Esta prova permitiu compreender a evolução das crianças com o início da alfabetização formal, em relação à consciência de palavras, sílabas e fonemas.

3.7.2.2 Atividade de Leitura: o que é possível ler?

Nesta atividade foi utilizado o protocolo de Bolzan (1994), o que é possível ler, baseado nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1987). Nesta análise da leitura, foram observadas as caracterizações que as crianças fazem dos aspectos formais do grafismo e suas interpretações acerca do que seja letra, número, sinais de pontuação, orientação espacial de leitura, desenho; tipo de traçado, quantidade e variedades de caracteres gráficos.

Foram apresentados às crianças, individualmente, 20 cartões contendo textos escritos, com letras de cor pretas em fundo branco. Esses cartões foram escritos tanto em imprensa maiúscula como em cursiva. Foram apresentados às crianças cartões com uma letra, com duas, três letras, etc., formando sílabas ou palavras convencionais. A palavra mais longa foi constituída por nove letras. Os cartões foram compostos também por números, pseudopalavras² e por cartões contendo símbolos que não fazem parte do alfabeto (ANEXO B).

As crianças foram instruídas a classificar os cartões conforme suas próprias idéias de leitura: se o cartão é legível ou não e a explicação para sua resposta. A partir disso, foi observado quais as crianças que não utilizam nenhum critério de classificação definido e as crianças que utilizam algum critério para possibilidade de leitura.

O critério mais utilizado por um adulto é de distinguir de um lado os números e de outro os cartões com letras e, eventualmente, a diferenciação entre os cartões com letras de imprensa e cursiva ou entre letras, sílabas e palavras. Porém, isso não é o que fazem as crianças (FERREIRO, 1987).

Na pesquisa de Ferreiro (1987), os critérios mais utilizados pelas crianças para definirem se a palavra era legível ou, não foram: quantidade e variedade mínima de caracteres (critérios primordiais), reconhecimento de letras individuais e relação entre números e letras; distinção entre letras e sinais de pontuação e orientação espacial para leitura da palavra (da esquerda para a direita).

² As pseudopalavras utilizadas aqui são formadas pela junção de letras do alfabeto que não formam palavras existentes no vocabulário da Língua Portuguesa.

3.7.2.3 Atividade de Escrita

Esta atividade foi baseada nos estudos psicogenéticos desenvolvidos por Ferreiro & Teberosky (1987), tendo como objetivo compreender como foram construídas as hipóteses infantis acerca da leitura e da escrita durante o primeiro ano de alfabetização formal das crianças, permitindo a análise do nível da representação escrita da linguagem.

Para isso, as crianças foram instruídas a escrever quatro palavras de um mesmo universo, sendo respectivamente, uma dissílaba, uma trissílaba, uma monossílaba e outra polissílaba. Posteriormente, as crianças deveriam escrever uma frase que contemplasse algumas dessas palavras (ANEXO C).

A partir das produções realizadas pelas crianças, foram analisados os níveis de conceitualização da escrita, ou seja, a análise foi centrada na sucessão de etapas da evolução da escrita, descrevendo-se as hipóteses construídas pelas crianças.

3.7.2.4 Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica³

Este instrumento foi elaborado para avaliar a ortografia das crianças que participaram deste estudo. Esta atividade teve por objetivo a caracterização do progresso da criança após o seu ingresso na fase alfabética e a compreensão do nível que as crianças possuíam em relação ao sistema ortográfico de sua língua.

Foram apresentadas, às crianças, 15 figuras (APÊNDICE A), as quais serviram para a realização de um autoditado. As crianças foram instruídas a identificar a palavra correspondente à figura e após escrevê-la numa folha em branco, apresentando sua hipótese acerca da escrita convencional da mesma.

Os estímulos foram constituídos por algum tipo de dificuldade ortográfica ou irregularidade. As palavras irregulares são aquelas em que a relação grafema-fonema não segue regra, ou seja, na escrita e/ou na leitura a conversão é

³ Este instrumento foi elaborado pela autora e pela orientadora (BOLZAN & BASSO, 2004) com o objetivo de permitir uma avaliação mais fidedigna e relacionada aos aspectos abordados na testagem da Prova de Consciência Fonológica.

completamente arbitrária. É o caso do grafema “x”, que pode ser lido com diferentes sons (como o /ks/, /S/, /s/, ou /z/), dependendo da palavra em que está representado.

Foram analisadas as produções escritas das crianças, revelando falhas de transcrição de fala, nas quais a escrita registra a própria fala, as falhas de supercorreção, nas quais generalizações indevidas são realizadas em determinadas situações de escritas, falhas de correspondência grafema-fonema, falhas de omissão, adição e inversão de letras e falhas de acentuação.

3.7.2.5 Atividade de Compreensão Leitora⁴

Este instrumento foi construído para essa pesquisa especificamente para avaliar a compreensão leitora das crianças que participaram deste estudo. Com esta atividade (APÊNDICE B) foi observado o nível de compreensão da criança acerca do significado da linguagem escrita. Foram utilizadas cinco palavras, três substantivos concretos e dois substantivos abstratos. Elas foram escritas com letra de imprensa maiúscula, de cor preta em cartões brancos. As palavras foram mostradas separadamente e a criança deveria ler e explicar o que a palavra significava.

A compreensão da leitura das palavras foi registrada em um gravador *panasonic RN-202* e, posteriormente, foi transcrita e analisada. A explicação da criança foi analisada considerando três níveis de compreensão: o nível descritivo, o nível intermediário e o nível interpretativo. O nível descritivo refere-se à compreensão apenas das características do objeto, quando, por exemplo, a criança apenas relata como é o objeto. O nível intermediário acontece quando a criança está em transição do nível descritivo para o interpretativo e caracteriza-se pela oscilação entre a explicitação das funções e o uso dos objetos/palavra e o uso da função do objeto/palavra sem a explicitação das características, uma compreensão que oscila entre um nível mais rudimentar e o outro mais completo. O nível interpretativo é definido, aqui, como sendo uma completa compreensão da palavra, a criança além

⁴ Este instrumento foi elaborado pela autora e pela orientadora (BOLZAN & BASSO, 2004) com o objetivo de permitir uma avaliação mais fidedigna e relacionada aos aspectos abordados na testagem da Prova de Consciência Fonológica.

de descrever o objeto, analisa outros aspectos da palavra como, a relação com outros contextos, o sentido que aquela palavra tem para ela, a finalidade, ou seja, compreende seus usos e funções.

A construção de três níveis de compreensão leitora foi elaborada para favorecer a análise e, assim, permitir uma melhor compreensão das hipóteses infantis.

4 ANÁLISE DOS ACHADOS

Neste capítulo, é realizada a descrição e análise dos achados obtidos a partir dos instrumentos utilizados e referidos no desenho da pesquisa. Os resultados são apresentados da seguinte forma: primeiramente, os achados são descritos por grupos (D, E, F, G), são analisadas as respostas das crianças de cada grupo separadamente a fim de proporcionar um melhor entendimento da segunda parte da discussão.

A segunda parte é composta pela comparação das respostas nas atividades dos diferentes grupos. Nesta etapa, busca-se realizar uma análise comparativa entre os quatro grupos, discutindo os achados a partir da literatura pesquisada. Os grupos E e F que são formados por crianças com mais dificuldade, tanto em relação à consciência fonológica, como também pela suposta dificuldade na leitura e na escrita. O principal diferencial dessas crianças é o fato do grupo E ter participado, na Educação Infantil, de um apoio extra, que teve a finalidade de proporcionar um melhor desempenho em relação ao processo inicial de aprendizagem da lecto-escrita.

Também, os grupos D e G são analisados conforme seus desempenhos com relação às atividades realizadas. A análise dessas atividades tem a finalidade de permitir a compreensão das diferenças e semelhanças entre as crianças sem dificuldades na aprendizagem e que são diferenciadas pela participação ou não em um programa de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

Assim, são relacionados aspectos dos achados dos grupos D, E, F e G que diferiram ou se assemelharam. Desta forma, observando também a repercussão da

atividade de estimulação em consciência fonológica na construção da leitura e da escrita dessas crianças.

Esse capítulo visa comparar o desempenho da consciência fonológica, da ortografia, da compreensão leitora, da leitura e da escrita de crianças da 1ª série que participaram de atividades lúdicas metafonológicas na Educação Infantil e das que não participaram destas atividades. Com isso, buscou-se alcançar o objetivo desta pesquisa, vislumbrando alternativas de solução para o problema que foi proposto.

4.1 Achados por Grupos

4.1.1 Achados do grupo D

As crianças demonstraram, na Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), um alto nível de êxitos nas tarefas propostas. Elas apresentaram resultados não tão distintos uma das outras. O mínimo de êxitos foi trinta e dois (32) e o máximo foi quarenta (40) êxitos, ou seja, a criança que teve o máximo de êxitos respondeu todas as tarefas corretamente. A média de êxitos do grupo foi de trinta e cinco e meio (35,5) pontos.

O único sujeito que conseguiu realizar todas as tarefas da consciência fonológica pertence a esse grupo e foi **Y. F. L., sexo feminino, data de nascimento 15/04/1997, 1ª série, turma 11**. Ela conseguiu uma pontuação de 40 êxitos e apresentou grande facilidade na realização das tarefas propostas.

As tarefas da consciência fonológica foram realizadas com facilidade, principalmente as que envolviam consciência silábica. As tarefas em que tiveram mais dificuldade foram, respectivamente: transposição fonêmica e segmentação fonêmica.

No que diz respeito à atividade de leitura, o que é possível ler (BOLZAN, 1994), pôde-se observar que a maioria das crianças, três delas, exigiu uma quantidade mínima de três caracteres para poder ler. Duas crianças exigiram uma quantidade mínima de dois caracteres para poder ler.

As crianças desse grupo não tiveram dificuldade na leitura das palavras escritas em bastão, nem com as cursivas. Uma criança leu com grande facilidade e até fez brincadeiras com algumas palavras que lia. Os componentes do grupo consideraram ambas as letras, cursiva e bastão, legíveis, porém, aquelas que não formavam palavras com significados, consideraram ilegíveis. No caso da cartela com a escrita “ctd”, a grande maioria, quatro crianças, referiu que são ilegíveis e explicavam da seguinte maneira: “não dá para ler, porque fica mudo”, “porque não tem vogal” e “porque não formam palavras, é o ctd”.

Os números foram considerados ilegíveis por três crianças e legíveis por duas crianças. A explicação de ambas as opiniões foi: “porque são números”. Apenas uma criança não conseguiu reconhecer todos os números. Quando os números vinham misturados com letras, as crianças (quatro delas) consideravam que não dava para ler e a explicação mais utilizada era porque estavam misturados letras e números.

As cinco crianças consideraram necessário ter variedade de caracteres para poder ler. Também os cinco integrantes do grupo diferenciaram letra de desenho e afirmaram que o desenho não podia ser lido. As explicações foram bem variadas: “são letrinhas de músicas”, “são símbolos”, “porque é chinês”.

Todos foram capazes de reconhecer as letras do alfabeto e também apresentaram uma boa orientação espacial para a leitura da esquerda para a direita. Todas as crianças também consideraram os sinais de pontuação ilegíveis (cartela ?;!:.), porém nem todas reconheceram o nome e a utilidade de todos os sinais de pontuação. Os sinais mais conhecidos foram os de interrogação e exclamação.

Os achados possibilitaram sugerir que as crianças desse grupo demonstraram ter idéias precisas sobre os aspectos importantes que permitem a realização da leitura. No caso de **L. A. R., sexo masculino, data de nascimento 18/01/1997, 1ª série, turma 11**, observou-se as determinadas explicações quanto à legibilidade dos cartões:

- quando dá para ler:
 - porque tem letras, é uma palavra (lia as palavras);
 - porque são números;
- quando não dá para ler:

- porque é só uma letra;
- porque é só uma sílaba;
- Porque é só consoante;
- conseguiu ler as palavras com muita facilidade.

Essa criança conseguiu ler todas as cartelas que formavam palavras, com muita facilidade, reconhecendo todas as letras do alfabeto. Expressou idéias precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita o ato de leitura como:

- quantidade mínima de três caracteres para poder ler. Exemplo: na cartela “SA” a criança falou que não dava para ler “porque é só uma sílaba, é só o sa”, já na cartela “R” a criança afirmou que não podia ser lida “porque é só um ‘R’”. Na cartela “PÃO” a criança afirmou que dava para ler, porque formava uma palavra “pão”. Já na cartela “T B V” ela referiu que não dava para ler “porque só tem consoante, se tivesse uma vogal, tudo bem”;
- exigiu variedade de caracteres para poder ler, como na cartela “MMMMM”, dizendo que não dava para ler porque “só tem M”;
- considerou que tanto a letra imprensa como a cursiva podia ser lida. Na cartela “pé” (cursiva), a criança disse que dava para ler e afirmou que “é só uma sílaba, mas dá para ler, porque é o nome do que fica grudado na perna” (falava dando risada);
- diferenciou letra de desenho, na cartela com pseudopalavras, afirmou que não dava para ler porque “é chinês”;
- distinguiu letra de número (número também dá para ler), referiu que dava para ler porque “é número”, soube identificar todos os números que apareceram nas cartelas;
- reconheceu os sinais de pontuação e disse que não dava para ler. Na cartela “?;!.” a criança falou que não dava para ler, explicando que era “porque só tem sinais, de dúvida, de exclamação e um monte de pontos”;
- reconheceu todas as letras do alfabeto;
- orientação espacial presente da esquerda para a direita.

Com relação à atividade de escrita (1987), as crianças desse grupo demonstram conseguir produzir todas as palavras propostas. Duas crianças conseguiram escrever todas as palavras conforme as regras de convenção

ortográfica. Duas crianças escreveram ortograficamente três palavras e uma conseguiu escrever duas palavras.

As palavras que as crianças tiveram grande facilidade na escrita foram “quadro” e “aluno”. Todas acertaram. Nas falhas ocorridas, foram encontradas dificuldades com relação ao emprego correto da correspondência grafema-fonema, por exemplo, quando a criança troca o “z” pelo “s”, cuja palavra tem som de “z”, mas escreve com “s”.

Duas das três crianças que apresentaram falhas de convenções ortográficas na produção das palavras, entraram em confronto ao serem questionadas sobre a escrita. Em ambos os casos, as crianças reconheceram a falha e quiseram mudar suas produções, que eram “jiz” e “gis”.

Com relação à escrita da frase, as mesmas falhas que foram produzidas nas palavras persistiram na frase. Com exceção da palavra “escreve” que em um dos casos foi produzido “iscreve”, uma falha de transcrição da fala.

Três crianças conseguiram dividir as palavras em componentes menores, como em sílabas ou em letras de acordo com as convenções. Apenas uma criança escreveu com a forma cursiva e uma escreveu o seu próprio nome em cursiva e as demais palavras com a escrita bastão.

As crianças desse grupo apresentaram uma escrita que caracteriza a hipótese alfabética do 3º período da evolução da escrita. Na figura 2, pode-se observar a produção de **H. G. S., sexo masculino, data de nascimento 08/02/1997, 1ª série, turma 12**, em que estava nesse período, correspondente à fonetização da escrita.

PROFESSORA
 QUABRO
 GIZ
 ALUNO
 A DROFESSORA ESCRIVENDO QUADRO COM GIZ

Figura 2: produção de H.G.S. (grupo D) na Atividade de Escrita.

Nesta atividade, esse aluno conseguiu realizar de acordo com a convenção ortográfica a maioria das palavras. Na figura 2, nota-se que na atividade desse aluno:

- só houve falha na escrita da palavra “giz”, a qual escreveu “gis” e após terminar a frase observou que estava “errada” e riscou o “s” da palavra e trocou por “z”;
- conseguiu segmentar todas as palavras em sílabas;
- realizou, na escrita da frase, as palavras de acordo com a convenção ortográfica;
- realizou a escrita de todas as palavras com letra bastão.

Na atividade de exploração da escrita ortográfica (BOLZAN & BASSO, 2004), as crianças que realizaram a atividade já conseguiam compreender que as palavras possuem uma forma convencional de registro (ortografia), porém, ainda demonstraram possuir falhas na escrita.

As trocas encontradas nas produções das crianças e alguns exemplos foram: “s” no lugar de “ç” (carrosa), “lh” no lugar de “l” (familha), “ss” no lugar de “ç” (carrossa), “e” no lugar de “i” (baudi), “u” no lugar de “l” (baudi), falhas de supercorreção (borraicha), falhas de transcrição de fala (musquito) e falhas de acentuação/omissão de acento (familia).

O número de palavras escritas de forma ortográfica variou de onze (11) a treze (13) êxitos, com média de doze (12) êxitos para o grupo. As palavras que apareceram o maior número de vezes escritas com falhas ortográficas foram: família (cinco vezes), carroça (três vezes), chiclete, balde e mosquito (duas vezes) e borracha (uma vez).

As demais palavras foram registradas de acordo com as convenções ortográficas em todas as produções das crianças. A escrita das palavras propostas foi realizada através da letra bastão em quatro das crianças e uma escreveu usando o cursivo. Uma criança escreveu apenas o nome em cursivo, evidenciando a tentativa de iniciar a utilização desse tipo de traçado.

Na figura 3, observa-se a atividade de exploração da escrita ortográfica de **L. B. M., sexo masculino, data de nascimento 31/05/1997, 1ª série, turma 12**, cuja produção das palavras foi realizada com letra bastão. A criança já estava na fase alfabética e apenas realizou algumas falhas de correspondência grafema-fonema, transcrição de fala e de acentuação, como por exemplo:

- carrósa → carroça;
- chicle → chiclete;
- família → família.

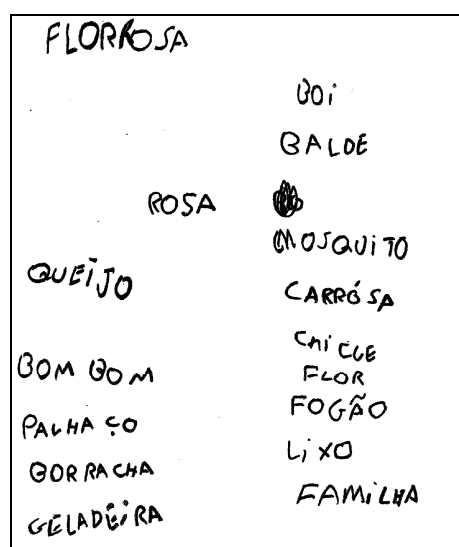


Figura 3: produção de L.B.M. (grupo D) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.

Também observou-se que a criança:

- escreveu doze (12) palavras (das quinze propostas) da forma convencional, sem falhas ortográficas;
- conseguiu compreender que as palavras possuem regras de convenções ortográficas. Demonstrou possuir poucas falhas na escrita de palavras irregulares e palavras não familiares. Apresentou um bom domínio da escrita ortográfica.

Na atividade de compreensão leitora (BOLZAN & BASSO, 2004), pôde-se observar que as crianças desse grupo apresentaram oscilações entre os níveis intermediário e interpretativo. Mas a maioria delas (três crianças) compreendeu os substantivos em um nível intermediário, uma criança no nível interpretativo e uma no nível descritivo. Assim, o grupo se caracterizou por estar no nível de compreensão intermediário, que ocorre quando a criança está em transição do nível descritivo para o interpretativo, define-se pela oscilação entre a explicitação das funções e uso dos objetos/palavra e o uso da função do objeto/palavra sem a explicitação das

características, uma compreensão que oscila entre um nível mais rudimentar e o outro mais completo.

Uma das crianças fez relações entre guerra e política, como por exemplo, quando explicou a palavra “guerra” ela relacionou com o que estava acontecendo no quadro político do momento, pois, no período da atividade estavam sendo realizadas as eleições municipais e a discussão acontecia no ambiente no qual ela estava inserida (escola).

As crianças não apresentaram dificuldades na leitura das palavras. As palavras que tiveram explicações mais completas e no nível interpretativo foram: “guerra” e “jogo”. As palavras que mais foram explicadas no nível descritivo foram “chapéu” e “casaco”, cuja maioria apenas relatou as características da sua utilidade.

Como exemplo dessa atividade, apresenta-se **T. L. B., sexo feminino, data de nascimento 18/11/1996, 1ª série, turma 12**. Essa criança leu todas as palavras com muita facilidade. Além de relatar as características e descrever o objeto, a criança relacionou as palavras ao seu contexto pessoal, dando um sentido e especificando seus usos e funções, o que caracteriza o nível interpretativo de compreensão leitora. Como por exemplo, quando a criança explicou a palavra “guerra” ela relacionou com o que estava acontecendo no quadro político daquele momento, pois no período da atividade estavam ocorrendo eleições municipais e a discussão estava acontecendo nos meios de comunicação. Ela disse: “todo mundo fica em guerra quando é nas eleições, porque eles ficam disputando guerra. E, também, guerra para mim é uma coisa que não pode acontecer, porque é muito feio, pode se matar um e as pessoas podem se matar uns aos outros”.

As atividades realizadas pelo grupo D demonstraram que as crianças tiveram evoluções quanto às suas conceitualizações do sistema escrito, com relação às observações realizadas na Educação Infantil. O detalhamento dos exemplos mostra que as crianças são leitoras e escritoras, conseguem compreender o que lêem, entendem que existem regras de convenções ortográficas e tiveram desempenhos elevados nas tarefas de consciência fonológica.

4.1.2 Achados do grupo E

Na Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), foram encontrados escores que alcançaram uma média de pontuação de vinte (20) pontos, sendo onze (11) o mínimo de êxitos e vinte e seis (26) o máximo. Dentre as habilidades que tiveram maior facilidade na sua realização foram: síntese silábica e segmentação silábica.

A pontuação de êxito foi relativamente bem diferenciada, pois, duas crianças ficaram com os escores bem baixos em comparação com as demais crianças. Essas crianças apresentaram resultados abaixo da metade total de êxitos, que são quarenta (40).

Como exemplo, **L. N. R. S., sexo feminino, data de nascimento 23/08/1997, 1ª série, turma 12.** Na prova desse aluno, observou-se que:

- conseguiu realizar com o total de êxitos as provas de consciência silábica (síntese, segmentação e manipulação) e aliteração, com quatro (4) êxitos (do total de quatro (4) subtestes cada um). As demais provas tiveram dois (2) ou menos êxitos;
- pontuação: vinte e dois (22) êxitos de um total de quarenta (40) tarefas propostas, alcançando uma pontuação de êxitos maior que a metade das tarefas propostas.

Na atividade de leitura, o que é possível ler (BOLZAN, 1994), foi observado que todas as crianças demonstraram ter conhecimento dos aspectos importantes para possibilitar a realização da leitura.

As crianças desse grupo conseguiram realizar a leitura das cartelas que continham substantivos. Três dessas crianças leram com muita facilidade. Duas leram as palavras, porém tiveram um pouco mais de dificuldade na leitura de cartões com escritas em cursivo. Uma delas leu “eu” ao invés de “lulu” (cursivo) e a outra leu “bule” ao invés de “lulu” e “cd” ao invés de “ctd”, transformando-as em palavras que tinham mais significado para a criança.

Embora algumas crianças apresentassem dificuldade na leitura de palavras cursivas, todas elas consideraram que as cartelas escritas em cursivo eram legíveis,

com exceção daquelas cartelas que continham pseudopalavras. Essas foram consideradas ilegíveis, mas não pela letra ser cursiva, mas sim por não apresentarem significados.

Os números foram considerados ilegíveis por três crianças e legíveis por duas crianças. Apenas uma criança conseguiu dizer qual o número da cartela que apresentava mais de dois dígitos. As demais conseguiram reconhecer os números com até dois dígitos.

Três crianças apenas reconheceram a palavra como legível, quando tinha três ou mais caracteres. Uma criança considerou dois caracteres e uma criança referiu necessitar de um caractere apenas para tornar a cartela legível.

Todas as crianças consideraram necessário ter variedade de caracteres para poder ler, exemplo da cartela “MMMMM”, em que falavam: “não dá para ler porque não tem mais letras”, “não dá para formar palavra” ou “não dá para ler porque só tem M”.

Todo o grupo diferenciou letra de desenho e considerou que o desenho não podia ser lido. Os sujeitos explicavam que não dava para ler porque “tem um monte de desenho que não são letras.”

Todos foram capazes de reconhecer as letras do alfabeto e também apresentaram uma boa orientação espacial da esquerda para a direita. Nenhuma criança reconheceu todos os sinais de pontuação e suas utilidades, explicando que aquilo não dava para ler “porque não é letra”, “não tem palavra”.

Na atividade de **J. P. M, sexo masculino, data de nascimento 06/03/1997, 1ª série, turma 11**, observou-se que conseguiu ler todas as cartelas que continham palavras em bastão e cursivas com muita facilidade. Teve idéias claras sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita o ato de leitura.

- quando dava para ler:
 - porque tem som;
 - porque tem letras;
 - porque forma a palavra;
- quando não dava para ler:
 - porque tem um monte de desenho (falando do cartão que contém a pseudopalavra);

- porque não tem palavra, é só número;
- porque tem um monte de M (na cartela "MMMMM");
- porque não tem as palavrinhas juntas (falando da cartela "T B V");
- quantidade mínima de três caracteres para poder ler, os cartões "R" e "SA" foram considerados ilegíveis, dizendo: "não dá para entender, não tem mais sílabas";
- exigiu variedade de caracteres para poder ler (exemplo da cartela "MMMMM", que não dava para ler "porque só tem m");
- considerou que a letra cursiva podia ser lida. Leu as cartelas em cursivo que continham palavras e as que não formavam palavras referiu que dava para ler, como por exemplo, a cartela "ctd" (cursivo) leu como "CD" e a cartela "lulu" (cursiva) leu "bule";
- considerou que os números não podem ser lidos, mas soube dizer todos os números que estavam nas cartelas;
- a cartela que misturava letra com número "A1B2C3" considerou que não dava para ler, dizendo que "não tem palavra";
- a cartela "T B V" considerou ilegível, pois estavam separadas;
- reconheceu todas as letras do alfabeto;
- não reconheceu todos os sinais de pontuação, como por exemplo, na cartela "?;!:" porque não tinha palavra;
- Orientação espacial presente da esquerda para a direita.

A atividade de escrita (1987), mostrou que as crianças desse grupo conseguiram produzir todas as palavras propostas. A maioria das crianças (três) conseguiu registrar todas as palavras de acordo com as regras de convenção ortográfica. Uma criança conseguiu escrever ortograficamente três palavras (quadro, aluno, giz) e uma conseguiu apenas uma palavra (aluno).

A palavra que as crianças tiveram maior facilidade na escrita foi "aluno", pois não apresenta nenhuma irregularidade e é uma palavra usualmente trabalhada no vocabulário escolar. E a palavra que teve maior dificuldade na escrita foi a palavra "professora", que geralmente era escrita com apenas um "s". As falhas encontradas foram: "profesora", "quardo", "gisi".

A escrita das palavras foi realizada em bastão por todas as crianças. A maioria delas (três) soube dividir as palavras em partes menores (sílabas), uma não conseguiu dividi-las e uma conseguiu apenas em algumas palavras.

Com relação à frase, a maioria não teve grandes dificuldades, apenas uma criança escreveu as palavras da frase sem deixar espaço entre elas, realizando aglutinações. Três das cinco crianças reavaliaram suas posições após serem questionadas sobre suas escritas.

Com base na análise da atividade de escrita, notou-se que todas as crianças desse grupo estavam na hipótese alfabética do 3º período de evolução da conceitualização da escrita, como o exemplo de **L. R. S., sexo masculino, data de nascimento 21/04/1997, 1ª série, turma 12**. Essa criança já conseguia escrever alfabeticamente as palavras, com presença de falhas de convenção ortográfica e inversões de letras, como pode ser observado na figura 4.

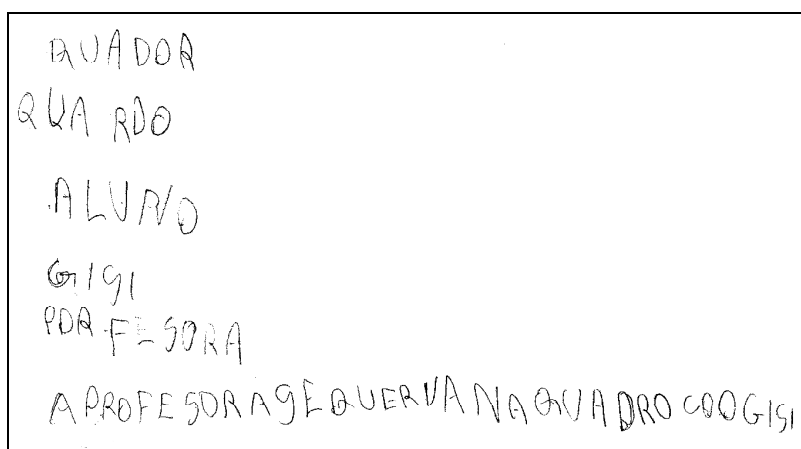


Figura 4: produção de L.R.S. (grupo E) na Atividade de Escrita.

De acordo com a figura 4, observa-se que a criança:

- conseguiu escrever as palavras propostas, porém realizou apenas uma palavra (aluno) de acordo com as regras de convenção ortográfica. A criança teve muita dificuldade com os encontros consonantais, principalmente com o “r”, sempre que tentou escrever uma palavra com encontro consonantal se confundia. Na escrita de “quadro” realizou “quardo”, também na escrita da palavra “professora” produziu “porfesora”;

- produziu a escrita da frase sem espaços entre as palavras (aglutinação) resultando numa escrita emendada. Ao produzir a escrita da palavra “professora” na frase, conseguiu realizar o encontro corretamente “profesora”, mas com apenas um “s”. Na escrita da palavra “escreve” também produziu as iniciais de forma invertida “sequerva”, além de confundir a correspondência grafema-fonema “c” com “qu” e, pela lógica, também se observa a inversão, já que é realizado com o “r” após o “e”, “quer” ao invés de “quire”. Na frase, a palavra “quadro” é escrita de acordo com as convenções, porém é produzido “na quadro”. A frase realizada é: APROFESORA SEQUERVA NA QUADRO COO GISI”;
- soube dividir as palavras em sílaba, mas quando foi pedido para dizer o número de letras das palavras se confundiu.

Na atividade de exploração da escrita ortográfica (BOLZAN & BASSO, 2004), as crianças já conseguiam compreender que as palavras possuem regras de convenções ortográficas, porém, ainda demonstraram possuir falhas na escrita de palavras irregulares e palavras não familiares, apresentando falhas de transcrição de fala e de correspondência grafema-fonema.

As trocas e exemplos encontrados nas produções das crianças foram: “j” no lugar de “g” (j*eladera, * letra espelhada), “ss” no lugar de “ç” (carrossa), “cu” no lugar de “qu” (mosquito), “ch” no lugar de “x” (lichos), “x” no lugar de “ch” (boraxa), “pl” no lugar de “cl” (xipleta), “l” no lugar de “lh” (paliasso), “lh” no lugar de “l” (família), “o” no lugar de “a” (fomilha), “u” no lugar de “o” (musquito), “n” no lugar de “m” (bonbon), “r” no lugar de “rr” (carosa), “r” no lugar de “l” (fror), “s” no lugar de “ç” (carosa), “qu” no lugar de “ch” (guicleti), “u” no lugar de “l” (FSIP)¹ (baudi), falhas de acentuação/omissão de acento (família), segmentação da palavra “bombom” em duas partes “bom bom” e apagamento/omissão da vogal “i” no FSIP e FSMP² (geladera, queijo).

O número de palavras escritas de acordo com as regras de convenção ortográfica variou de cinco (5) a nove (9) êxitos, com média de quase sete (6,8) êxitos para o grupo. As palavras que apareceram o maior número de vezes escritas de forma convencional foram: rosa (cinco vezes), boi (cinco vezes), fogão (cinco

¹ O tipo de troca ocorreu no fim da sílaba e início da palavra.

² O tipo de troca ocorreu no fim da sílaba e meio da palavra.

vezes), palhaço (quatro vezes), lixo (quatro vezes), bombom (três vezes), flor (três vezes), mosquito, carroça, balde, chiclete, geladeira (uma vez). As demais palavras foram produzidas com falhas de convenções ortográficas. A escrita das palavras propostas foi realizada através da letra bastão por todas as crianças.

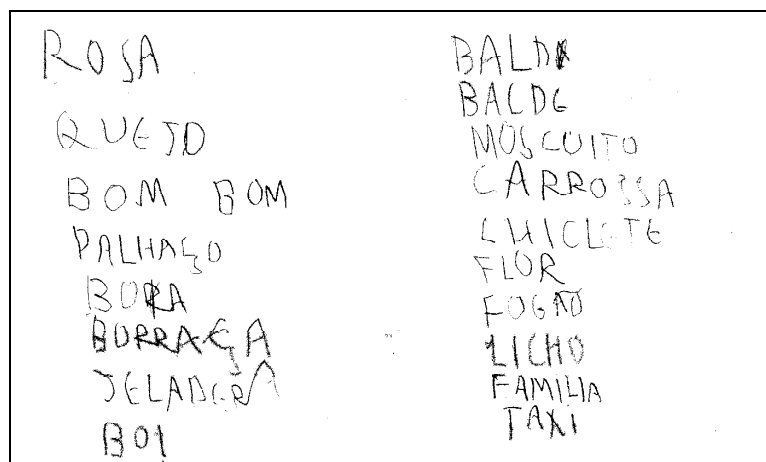


Figura 5: produção de L.M.L.F. (grupo E) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.

Na Figura 5, observa-se que **L. M. L. F., sexo masculino, data de nascimento 15/09/1997, 1ª série, turma 11:**

- estava na fase alfabética, apenas produziu algumas falhas de transcrição da fala e de correspondência grafema-fonema, como por exemplo:
 - quejo → queijo;
 - jeladera → geladeira;
 - licho → lixo;
- escreveu sete (7) palavras (das quinze propostas) da forma convencional, sem falhas ortográficas, são elas: rosa, palhaço, boi, balde, chiclete, flor, fogão;
- as palavras com falhas foram escritas da seguinte forma: quejo, bom bom, borraça, jeladera, mosquito, carrossa, licho, familia;
- As falhas mais comuns foram:
 - apagamento/omissão da vogal “i” no FSIP, como “quejo” e FSMP, como “jeladera”;
 - segmentação da palavra “bombom” em duas partes “bom bom”

- “j” no lugar de “g” (jeladera);
 - “ss” no lugar de “ç” (carrossa);
 - “cu” no lugar de “qu” (moscuito);
 - “ch” no lugar de “x” (licho);
 - falhas de acentuação/omissão de acento (familia);
 - apresentou facilidade no traçado das letras e escreveu com letra bastão;
- conclusão: conseguiu compreender que as palavras possuem regras de convenção ortográfica, demonstrou possuir algumas falhas na escrita de palavras irregulares e palavras não familiares, apresentando apenas falhas de transcrição de fala e de correspondência grafema-fonema.

A partir da atividade de compreensão leitora (BOLZAN & BASSO, 2004), pôde-se destacar que, no grupo E, as crianças apresentaram uma oscilação entre os três níveis de compreensão. Assim, o grupo se caracterizou por estar no nível de compreensão intermediário, já que duas crianças estavam no nível descritivo, duas no intermediário e uma no interpretativo.

Nessa avaliação, nenhuma criança apresentou muita dificuldade na leitura das palavras e não precisaram de ajuda para ler. A palavra que teve explicações mais completas e mais próximas do nível interpretativo foi a palavra “guerra”, provavelmente pelos acontecimentos do período, em que estavam acontecendo vários conflitos no Oriente Médio. Essa notícia foi amplamente discutida pelos meios de comunicação e isso proporcionou um maior conhecimento por parte das crianças, fazendo-as explanarem com detalhes a palavra “guerra”. As palavras que mais foram explicadas no nível descritivo foram “chapéu” e “casaco”, cuja maioria apenas relatou a sua utilidade.

Como exemplo, **F. C. R. M., sexo feminino, data de nascimento 21/02/1997, 1ª série, turma 11:**

- a criança leu todas as palavras das cartelas com muita facilidade;
- a compreensão de todas as palavras lidas foi realizada de forma superficial. Apenas descreveu de forma sucinta o objeto, como por exemplo, quando tentou explicar a palavra “casaco” ela referiu que “casaco a gente veste quando tá frio” e ao explicar a palavra “sorriso” apenas falou “a gente ri, brincadeira”. E assim acontece com todas as palavras propostas;

- conclusão: a criança apresentou uma compreensão leitora no nível descritivo, pois, em todas as palavras apenas fala palavras descontextualizadas que definem o substantivo escrito na cartela.

A interação das crianças do grupo E com o material proposto, permitiu perceber o quanto essas crianças evoluíram dentro do processo de construção da lecto-escrita. Isso ficou evidente com o acompanhamento dessas crianças desde a Educação Infantil até o final do primeiro ano de educação formal, demonstrando a importância desse período na aprendizagem escolar.

4.1.3 Achados do grupo F

Na Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), foram observados alguns aspectos que se repetiram em todas as crianças pertencentes a esse grupo. Todas as crianças desse grupo tiveram um grau acentuado de dificuldade na realização das tarefas propostas, pois nenhuma criança conseguiu alcançar um escore de êxitos superior à metade. A PCF tem um total de quarenta (40) tarefas. Nesse grupo o máximo de êxitos encontrado foi de dezenove (19) pontos e o mínimo foi de quatorze (14) pontos. A média dos sujeitos que realizaram a prova obteve dezesseis e meio (16,5) pontos de acertos.

Das tarefas da consciência fonológica, a síntese silábica e a segmentação silábica foram as provas em que as crianças tiveram mais facilidade, apresentando 100% de êxitos, seguidos pela rima. Essas tarefas são consideradas de baixa complexidade (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1997, 1998, 2000), pois envolvem aspectos que são anteriores à entrada da criança na educação formal.

Conforme a pontuação alcançada pelas crianças, pôde-se observar que todas as crianças tiveram resultados muito baixos. Todas as crianças apresentaram pontuações abaixo da metade total de êxito. Considerando a média de êxitos do grupo pôde-se inferir grande dificuldade na realização das tarefas.

Uma das crianças não conseguiu realizar a prova e se negou a terminá-la. Assim, foi considerado o desempenho das quatro crianças que realizaram a prova para concluir que os integrantes desse grupo obtiveram um desempenho com

escores baixos. Um número de êxitos maior era esperado, pois essas crianças estavam terminando a primeira série e já tinham experiências suficientes para realizar outras tarefas que também não são tão complexas, como é o caso das demais tarefas que envolvem a consciência silábica.

Como exemplo, o aluno **L.W.F, sexo masculino, data de nascimento 04/08/1996, 1ª série, turma 12:**

- conseguiu realizar corretamente apenas as provas de consciência silábica (apenas síntese e segmentação), ambos com quatro (4) êxitos (de quatro (4) propostos cada uma) e rima, com três (3) êxitos, que são menos complexos;
- não conseguiu realizar nenhum tipo de manipulação, transposição, tanto silábica como fonêmica e também a segmentação fonêmica;
- pontuação: quinze (15) êxitos de um total de quarenta (40) tarefas propostas;
- conclusão: realizou apenas níveis menos complexos da consciência fonológica. Apresentou grande dificuldade na maioria das tarefas e obteve uma pontuação de êxitos menor que a metade das tarefas propostas.

Com relação à atividade de leitura, o que é possível ler (BOLZAN, 1994), pode-se afirmar que grande parte das crianças (quatro crianças) teve idéias definidas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita o ato de leitura. Em uma criança foram observadas opiniões divergentes sobre as características de várias cartelas, como naquelas que continham números. Algumas cartelas com números a criança considerou legíveis e outras ilegíveis, sem explicar o porquê.

Os números foram considerados ilegíveis na opinião de três crianças, e a explicação mais utilizada foi “porque é número”. Uma considerou que dava para ler e uma apresentou opinião divergente, detalhado acima. Uma criança apenas reconheceu números com um dígito. Nenhuma das crianças soube identificar números acima de dois dígitos.

Duas crianças conseguiram ler as palavras escritas em bastão (dissílabas, trissílabas e polissílabas) que foram apresentadas nas cartelas, porém tiveram muita dificuldade na leitura de palavras escritas com letra cursiva. Embora considerassem que eram letras legíveis os sujeitos não conseguiram ler as palavras cursivas. Uma dessas crianças considerou que a letra cursiva podia ser lida, porém não conseguiu

ler. Três crianças não conseguiram ler a maioria das palavras que foram apresentadas, nem em bastão e nem em cursiva. Apenas uma dessas crianças conseguiu realizar algumas tentativas de leitura, mas, mesmo assim, não reconheceu a maioria das palavras.

No que diz respeito à quantidade mínima de caracteres necessários para permitir o ato da leitura, duas crianças referiram ser necessário três caracteres para a palavra poder ser lida. Uma criança referiu dois caracteres e duas crianças referiram necessitar de um caractere para poder ler. Pôde-se observar que as crianças desse grupo se dividiram em três e um caractere para permitir a ocorrência da leitura.

Apenas uma criança não considerou necessário ter variedade de caracteres para poder ler. Essa mesma criança foi a única que considerou todas as letras cursivas ilegíveis. As demais crianças consideram que não dava para ler porque “só tinha ‘m’” exigindo variedade de caracteres.

Todas as crianças diferenciaram letra de desenho e consideraram que o desenho não pode ser lido. Elas explicavam que não dava para ler “porque não tem letras”, “não tem nada para ler” e, principalmente, “porque é um desenho”.

Três crianças consideraram que os números não podiam ser lidos, uma criança referiu que os números podem ser lidos e uma criança apresentou respostas divergentes, afirmando que alguns números poderiam ser lidos e outros não, aleatoriamente. Todas as crianças tiveram dificuldade em reconhecer os números com mais de dois dígitos. A cartela com mais dificuldade foi a que tinha o número cento e vinte três, pois, a maioria não soube identificar os números, mesmo sabendo que era número e dizendo que por isso não dava para ler.

Três crianças foram capazes de reconhecer a maioria das letras do alfabeto. Duas crianças apenas reconheceram as vogais e algumas consoantes. Também, observou-se que nenhuma criança reconheceu os sinais de pontuação e suas utilidades, explicando que aquilo não dava para ler “porque é um monte de coisinhas e umas bolinhas” ou porque “não tem nenhuma palavra”.

Todas as crianças apresentaram orientação espacial da esquerda para a direita, pois souberam identificar a direção da leitura das palavras que estavam sendo propostas através de cartelas misturadas e desordenadas.

Como exemplo, **F. M. M., sexo masculino, data de nascimento 14/01/1997, 1ª série, turma 12:**

- quando dava para ler:
 - porque sim;
- quando não dava para ler:
 - porque não;
- conseguiu ler a cartela com a palavra “GATO”;
- reconheceu as letras “p”, “s”, “a”;
- conclusão: a criança conseguiu ler uma palavra, porém suas opiniões sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita o ato de leitura são inconsistentes;
- quantidade mínima de um caractere para poder ler, exemplo da cartela “R” afirmou que não podia ser lido;
- não precisou ter variedade de caracteres para considerar legível, exemplo da cartela “MMMMM” em que disse que podia ser lida, e quando questionado sobre o motivo, não soube responder;
- considerou todas as cartelas com letra cursiva ilegível, também não quis explicar o porquê;
- diferenciou letra de desenho (a cartela com pseudopalavra foi considerada ilegível);
- foi inconsistente em relação aos números, algumas cartelas com números considerou legíveis e outras ilegíveis, aleatoriamente. Ao ser questionado sobre a cartela que continha o número “22” disse que era o número doze;
- reconheceu as vogais e apenas algumas consoantes;
- orientação espacial presente da esquerda para a direita;
- não conseguiu ler as palavras, exceto a palavra escrita em bastão “GATO”.

Na atividade de escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987), três crianças conseguiram escrever as palavras propostas. Porém, a maioria não escreveu conforme as regras de convenção ortográficas. A palavra que as três crianças escreveram de acordo com as convenções ortográficas foi “aluno”, seguida da palavra “quadro”, a segunda palavra com mais êxitos. As falhas que ocorreram na escrita estão relacionadas à dificuldade grafema-fonema.

Nenhuma criança conseguiu escrever de acordo com as convenções ortográficas as palavras “giz” e “professora”. A maioria das falhas ocorreu devido à escrita das letras “g”, “z” e “ss” que apresentavam trocas relacionadas à relação grafema-fonema, como nas palavras “jis”, “gis”, “profesora”, entre outras produzidas.

Todas as crianças entraram em confronto ao serem questionadas sobre as suas escritas e trocas realizadas, após a realização da escrita das palavras propostas e na frase.

Duas crianças não conseguiram escrever o próprio nome na folha de registro. P.A.G.L não conseguiu escrever seu próprio nome na folha, seu nome termina com “k” e ele escreveu com “qi”. Também H.J.A.S não conseguiu escrever o próprio nome, nem a data na folha de registro.

Duas crianças não conseguiram escrever as palavras. Uma apenas juntou algumas letras aleatoriamente, como por exemplo, na palavra “quadro” produziu a escrita “ODNRECOMA”.

A outra criança, F.M.M, desistiu após muita dificuldade na tentativa da escrita. Não quis escrever as palavras que lhe eram propostas. Apresentou um comportamento extremamente defensivo, se negou a escrever qualquer palavra e relatou não saber escrever. Na tentativa de observar seu nível de representação da escrita, foi solicitado que ele escrevesse o que sabia. Dessa forma, a criança produziu a escrita da palavra “mãe”, palavra escolhida por ele. A escrita da palavra “mãe”, foi realizada com a letra bastão e da determinada forma: MEI. Quando foi solicitada a escrita da palavra “pai”, a criança escreveu na folha a letra “p” e após uma prolongada pausa, riscou muito a letra e afirmou não queria mais realizar a atividade.

Uma criança não produziu a escrita da frase numa forma linear. Escreveu duas palavras em forma de coluna e, posteriormente, continuou a frase linearmente.

Nenhuma criança soube dividir palavras em sílabas, não teve consciência da segmentação correta da palavra. As crianças que conseguiram escrever as palavras entraram em confronto ao serem questionadas sobre a sua escrita, mostrando não ter conhecimento sobre a quantidade de sílabas e letras que possuíam as palavras que foram escritas.

Com relação à frase, duas das três crianças que conseguiram escrevê-la, produziram uma escrita sem separar os espaços entre as palavras, aglutinando as palavras e demonstrando falha na consciência de palavra.

Duas crianças demonstraram estar na hipótese alfabética, 3º período, uma criança na hipótese silábico-alfabética, 3º período, uma criança na pré-silábica, 2º período. Em uma criança, não foi possível definir com clareza em que período da evolução da escrita estava, devido ao seu comportamento e por se negar a terminar a prova, mas, provavelmente, esta criança estava no 1º período de conceitualização da escrita, nível pré-silábico, já que possuiu idéias confusas sobre a lecto-escrita das palavras.

Esse grupo foi caracterizado por apresentar muitas crianças (três crianças) que ainda não chegaram à hipótese alfabética. Essas crianças estavam em períodos anteriores ou estavam passando pelas etapas da aprendizagem da lecto-escrita de forma mais lenta.

Como exemplo a figura 6, que demonstra a produção da criança **H. J. A. S.**, **sexo feminino, data de nascimento 15/12/1997, 1ª série, turma 12.**

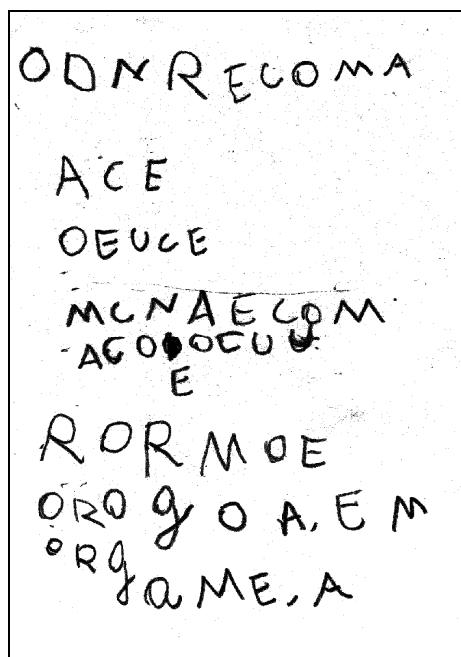


Figura 6: produção de H.J.A.S. (grupo F) na Atividade de Escrita.

Na atividade de escrita observou-se que a criança:

- não conseguiu escrever o próprio nome, nem a data (cabeçalho);
- ainda não compreendia que a escrita representa a fala, pois, apenas juntava algumas letras de forma aleatória;
- entrou em confronto ao ser questionada sobre a sua escrita, como por exemplo, quando as palavras eram lidas com a ajuda da pesquisadora, não conseguia explicar por que em algumas palavras sobravam letras e em determinadas palavras faltavam letras na escrita;
- conclusão: estava na hipótese pré-silábica. Esta hipótese é caracterizada pela diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, ou seja, entre o desenhar e o escrever. Já começava a utilizar letras na tentativa de formar palavras. Estava no 2º período da evolução da conceitualização sobre a escrita (a criança começa a estabelecer o que dá e o que não dá para ler, porém ainda não é capaz de escrever).

Na atividade de exploração da escrita ortográfica (BOLZAN & BASSO, 2004), três das crianças que realizaram a atividade demonstraram possuir algum tipo de conhecimento sobre as regras de convenções ortográficas, porém, ainda apresentaram muitas falhas na escrita de palavras irregulares e palavras não familiares.

Uma criança se negou a fazer a atividade. Uma criança mostrou não possuir conhecimento das convenções ortográficas, pois, ainda estava na hipótese pré-silábica e por esse motivo não apresentou preocupações que não representam esse nível.

As trocas mais encontradas nas produções das crianças que conseguiram escrever foram: “ç” no lugar de “s”, “lh” no lugar de “l”, “s” no lugar de “z”, “rr” no lugar de “r”, “cl” no lugar de “ql”, “l” no lugar de “lh”, “ç” no lugar de “s”, “ch” no lugar de “x”, “cl” no lugar de “ql”, “l” no lugar de “u” (FSIP), “e” no lugar de “i”, “o” no lugar de “u”, “m” lugar de “n”, falhas de acentuação/omissão de acento, apagamento/omissão de “l” (FSIP), apagamento/omissão de “s” (FSIP), apagamento/omissão de “m”, apagamento/omissão de “i” (FSIP, FSMP).

O número de palavras escritas de acordo com as convenções ortográficas variou de zero (0) a quatro (4) êxitos, com uma média de êxitos das crianças que

realizaram a atividade de quase três e meio (3,3). As palavras que apareceram o maior número de vezes escritas corretamente foram: boi (três vezes), flor (duas vezes), rosa (duas vezes), lixo (duas vezes), fogão (uma vez). As demais palavras foram produzidas com falhas de convenções ortográficas por todas as crianças que conseguiram realizar a atividade.

A escrita das palavras propostas foi realizada através da letra bastão por todos os sujeitos. Algumas crianças apresentaram dificuldade no traçado da escrita, como o mau posicionamento do lápis na mão e dificuldade em manter a postura corporal adequada durante a realização da atividade.

Como exemplo, **P. A. G. L., sexo masculino, data de nascimento 03/03/1997, 1ª série, turma 11.**

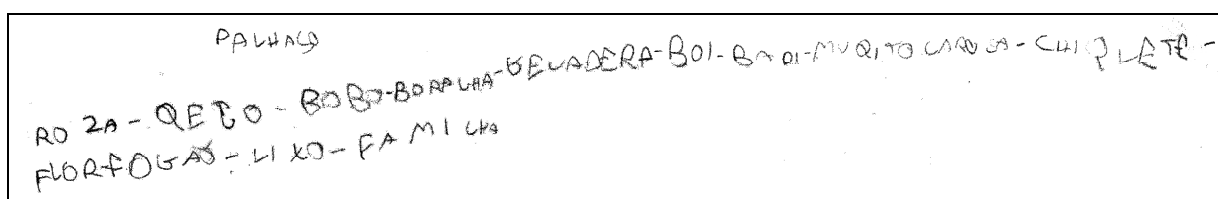


Figura 7: produção de P.A.G.L. (grupo F) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.

Na figura 7, observa-se que a criança:

- estava na fase alfabética, porém ainda continuava com muitas trocas e omissões de letras, com por exemplo:
 - muqito → mosquito;
 - badi → balde;
- apresentou a escrita de algumas letras na palavra de forma espelhada, como da escrita da palavra “qe*o”, produziu a letra “j” (*) de forma espelhada;
- escreveu quatro (4) palavras (das quinze propostas) da forma convencional, sem falhas ortográficas, são elas: boi, flor, fogão, lixo;
- apresentou falhas de correspondência grafema-fonema, como por exemplo:
 - chiqulete → chiclete;
 - roza → rosa;
- apresentou falhas de transcrição de fala, em que a escrita representa a própria fala e de acentuação, como exemplo:

- família→ família;
- as falhas mais comuns e exemplos foram:
 - “z” no lugar de “s” (roza);
 - “s” no lugar de “ç” (carosa);
 - “r” no lugar de “rr” (boracha);
 - “q” no lugar de “c” (chiquete);
 - “lh” no lugar de “l” (família);
 - apagamento/omissão da vogal “i” no FSIP, como “qe*o” (* j espelhado) e FSMP, como “geladera”.
 - apagamento/omissão da letra “l” no FSIP, como “badi”
 - apagamento/omissão da letra “s” no FSIP, como “muqito”
 - apagamento/omissão da letra “m”, como “bobo” na tentativa de escrever “bombom”;
 - falhas de acentuação/omissão do acento (família);
 - escreveu com letra bastão e apresentou um pouco de dificuldade no traçado das letras;

Conclusão: já possui compreensão de que as palavras possuem regras ortográficas, porém ainda apresenta muitas falhas na escrita de palavras irregulares e palavras não familiares, típicos da fase inicial de alfabetização, em que ainda não estão totalmente desenvolvidas as formas permanentes da escrita.

Conforme a análise individual da compreensão leitora (BOLZAN & BASSO, 2004), pode-se afirmar que, no grupo F, duas crianças apresentaram uma compreensão leitora no nível descritivo, duas no nível intermediário e uma não conseguiu realizar a atividade.

Cabe ressaltar, que todas as crianças que realizaram a atividade tiveram alguma dificuldade na leitura das palavras e precisaram de ajuda para ler. A palavra em que tiveram maior dificuldade para a leitura foi a palavra “guerra” e a em que tiveram maior facilidade foi a palavra “jogo”, seguida por “casaco” e “chapéu”.

Como exemplo, o aluno **M. V. V. S., sexo masculino, data de nascimento 10/04/1997, 1ª série, turma 12:**

- das cinco palavras que a criança leu apenas uma, “guerra” foi lida com dificuldade;

- a compreensão da maioria das palavras lidas foi realizada de forma intermediária. Apenas explicou oscilando entre a forma descritiva e a compreensão mais completa ao relatar que o uso do “casaco não deixa pegar gripe”, quando descreve que a “guerra é briga e só traz morte” e também nas palavras sorriso e jogo. Uma palavra ele apenas descreve, na palavra chapéu que diz “é usado para quando sai um sol quente”.
- conclusão: a criança apresenta uma compreensão leitora no nível intermediário.

As atividades desse grupo possibilitam afirmar que a maioria dos integrantes ainda não estabeleceu a escrita alfabética na evolução do sistema escrito. Também, observa-se um ritmo menos veloz de construção do conhecimento relacionado à lecto-escrita, compreensão leitora e consciência fonológica, demonstrando que ainda não são leitores e escritores, embora estejam caminhando para essa finalidade.

4.1.4 Achados do grupo G

Na Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), notou-se que nenhuma criança conseguiu realizar a tarefa de transposição fonêmica, sendo esta a tarefa em que as crianças tiveram mais dificuldade, seguida pela segmentação e síntese fonêmicas e pela transposição silábica. As tarefas que foram mais fáceis de serem resolvidas foram as de síntese e segmentação silábica que tiveram um total de 100% de êxitos.

As crianças divergiram bastante com relação ao total de pontuação da PCF. O mínimo encontrado foi de quatorze (14) êxitos e o máximo de trinta e nove (39) êxitos, alcançando uma média do grupo de quase vinte e cinco êxitos (24,8). A partir da pontuação de cada criança, salienta-se que uma criança apresentou resultados muito abaixo que as demais crianças.

Como exemplo, ***D. L. S., sexo masculino, data de nascimento 11/06/1997,***

1ª série, turma 11:

- conseguiu realizar com totalidade de êxitos as tarefas de síntese silábica, rima, segmentação, manipulação e transposição silábica. Com três (3) êxitos, a aliteração,

com um (1) êxito a manipulação fonêmica e sem nenhum êxito a síntese, segmentação e transposição fonêmicas;

- pontuação: vinte e quatro (24) êxitos (de quarenta propostos);
- conclusão: alcançou uma pontuação de êxitos maior que a metade das tarefas propostas.

Na atividade de leitura, o que é possível ler (BOLZAN, 1994), pode-se afirmar que em três crianças houve exigência de apenas um caractere para que pudesse ser lido. Em duas crianças a exigência mínima foi de três caracteres para ocorrência da leitura.

As crianças desse grupo também consideraram a letra cursiva legível, assim como a bastão. Porém, as cartelas deveriam conter palavras que tivessem significado para serem consideradas legíveis e não pseudopalavras. Apenas duas crianças não consideraram essa exigência.

Com relação à leitura das palavras, apenas uma criança teve um pouco de dificuldade com a leitura de cartelas com letras cursivas. M.S.O confundiu-se na cartela “bicicleta”, em que leu “licileta” e na cartela “pé” que leu “pê” e não notou a falha.

Os números foram considerados ilegíveis por três crianças e legíveis por duas crianças. A explicação de ambas as opiniões foi: “porque são números”. Apenas uma criança não conseguiu reconhecer todos os números. E também uma criança afirmou que os números não podem ser lidos, porém soube dizer todos que apareceram nas cartelas. As demais crianças (quatro) consideraram que os números poderiam ser lidos, porém a maioria (três) não conseguiu identificar números acima de dois dígitos.

Apenas uma criança afirmou que a cartela “A1B2C3” podia ser lida, as demais crianças disseram não ser legível, pois, estavam misturados letras e números. O mesmo aconteceu quando se misturou letras com sinais de pontuação na cartela “LE?A”, uma criança (a mesma) referiu ser legível e leu “LEA” e as demais não.

Duas crianças não consideraram necessário ter variedade de caracteres para poder ler. Essas crianças especificaram que a cartela “MMMMM” poderia ser lida e

leram o nome da letra “emiemiemi...”. Três das crianças afirmaram que não dava para ler.

Todos os componentes desse grupo diferenciaram letra de desenho e consideraram que o desenho não podia ser lido. Também todos foram capazes de reconhecer as letras do alfabeto e apresentaram uma boa orientação espacial da esquerda para a direita.

Em todas as crianças, os sinais de pontuação foram considerados ilegíveis (cartela ?;!:.), porém, nem todas reconhecerem o nome e a utilidade de todos os pontos. Os sinais mais conhecidos foram os de interrogação e exclamação.

Como exemplo, **A. L. O., sexo feminino, data de nascimento 29/10/1996, 1ª série, turma 11:**

- a criança conseguiu ler todas as cartelas que formam palavras com significado, com muita facilidade;
- reconheceu todas as letras do alfabeto;
- apresentou idéias precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que possibilite o ato de leitura como:
 - quantidade mínima de três caracteres para poder ler, exemplo da cartela “SA” a criança falou que não dava para ler dizendo “porque falta sílabas, é o sa ou za”, já na cartela “R” a criança afirmou que não podia ser lida “porque é só uma letra”. Na cartela “PÃO” a criança afirmou que dava para ler. Já na cartela “T B V” ela referiu que não dava para ler “porque só tem letra que não forma palavra”;
- exigiu variedade de caracteres para poder ler, na cartela “MMMMM” a criança disse que não dava para ler porque “só tem as mesmas letras, o M”;
- considerou que tanto a letra imprensa como a cursiva pode ser lida, se tiver significado. Na cartela “pé” (cursiva), a criança disse que dava para ler e afirmou “porque forma pé”. Já na cartela “cdt” (cursiva) a criança disse que não dava para ler “porque faltam letras no meio para formar palavras”;
- diferenciou letra de desenho, na cartela com pseudopalavras, afirmou que não dava para ler porque “tem letras, mas não são brasileiras”;
- distinguiu letra de número (número não dava para ler), referiu que não dava para ler porque “é número”, soube identificar todos os números que apareceram nas cartelas;

- reconheceu um sinal de pontuação (“acento” de interrogação e exclamação) e disse que não dava para ler “porque não tem letras”. Também na cartela “LE?A” disse que não podia ser lida “porque se não tivesse o ponto da pergunta dava, porque separa”;
- reconheceu todas as letras do alfabeto;
- orientação espacial presente da esquerda para a direita.

Na atividade de escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987), observou-se que três crianças conseguiram realizar a escrita de todas as palavras e da frase de maneira convencional, sem alterações ortográficas. Uma criança apresentou dificuldade com a palavra “professora” que realizou “profesora”. Uma criança (M.S.O) conseguiu realizar apenas a palavra “aluno”, as demais apresentaram falhas ortográficas e foram escritas da seguinte forma: “quador”, “gis”, “profesora”. Na frase, cometeu as mesmas falhas, com exceção da palavra “quadro” em que realizou corretamente, depois de ser questionada sobre sua escrita.

Uma criança já estava escrevendo com letra cursiva e uma escreveu apenas o nome em cursivo e as palavras em bastão. A palavra em que as crianças tiveram maior facilidade foi “aluno” e a que teve maior número de falhas foi “professora”, todas as falhas decorrentes da falta de um “s” na escrita desta palavra.

Uma criança não conseguiu dividir as palavras em sílabas e uma teve dificuldade na palavra “aluno”, dividindo-a em duas partes. As demais crianças não tiveram problemas na realização da segmentação das palavras.

A partir dos dados coletados nesta atividade, pode-se inferir que todos os participantes deste grupo estavam na fase alfabética do 3º período, o que caracteriza o domínio do sistema.

Como exemplo, o aluno A. M. V., sexo masculino, data de nascimento 11/10/1997, 1ª série, turma 11:

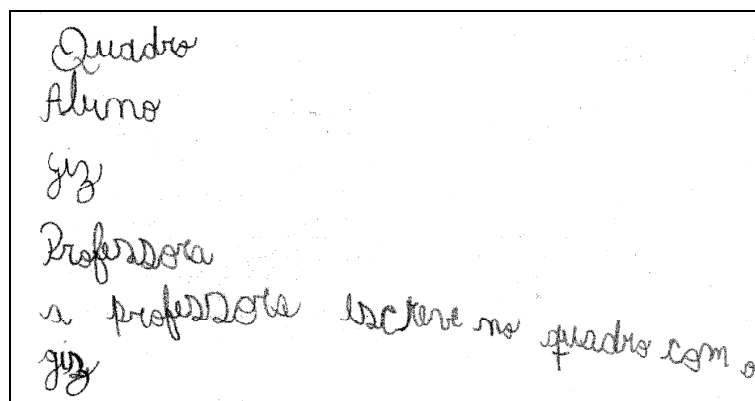


Figura 8: produção de A.M.V. (grupo G) na Atividade de Escrita.

Na figura 8, observa-se que a criança:

- conseguiu realizar com totalidade de êxitos as palavras e a frase propostas;
- escreveu de acordo com as regras de convenção ortográfica todas as palavras;
- conseguiu segmentar as sílabas de forma convencional e soube dizer o número de letras que compunham as palavras;
- escreveu com letra cursiva;
- conclusão: estava no nível alfabético, no 3º período da evolução da conceitualização sobre a escrita (que corresponde à fonetização da escrita).

A atividade de exploração da escrita ortográfica (BOLZAN & BASSO, 2004), demonstrou que apenas uma criança se diferenciou do resto do grupo. M.S.O apresentou apenas cinco êxitos na realização das palavras, enquanto as demais tiveram entre dez (10) e doze (12) êxitos. Nesta atividade, o mínimo de êxitos encontrados foram cinco (5) e o máximo doze (12), obtendo uma média do grupo de mais de nove e meio (9,6) êxitos.

As trocas encontradas nas produções das crianças e alguns exemplos: “r” no lugar de “rr” (boracha), “lh” no lugar de “l” (família), “rr” no lugar de “r” (rrosa), “ch” no lugar de “x” (liche), “ss” no lugar de “ç” (carrossa), “s” no lugar de “ç” (carrosa), “u” no lugar de “o” (musquito), apagamento/omissão da vogal “i” (quejo), falha na composição da palavra/segmentação (bom bom), “z” no lugar de “s” (roza), “ch” no lugar de “x” (liche), “cl” no lugar de “ch” (xichte), “x” no lugar de “ch” (xichte), “j” no lugar de “g” (fojão), “fr” no lugar de “fl” (fror), “n” no lugar de “s” (munquito), “u” no

lugar de “l” (FSIP, transcreve o modo de falar, exemplo, baude), falhas de acentuação (famillia).

As palavras que apareceram o maior número de vezes escritas com falhas ortográficas foram: família (cinco vezes), chiclete (quatro vezes), balde e carroça (três vezes). As demais palavras tiveram dois ou menos erros. A escrita das palavras propostas foi realizada com letra cursiva na produção de duas crianças.

Como exemplo, **D. N. D., sexo masculino, data de nascimento 23/10/1996, 1ª série, turma 12:**

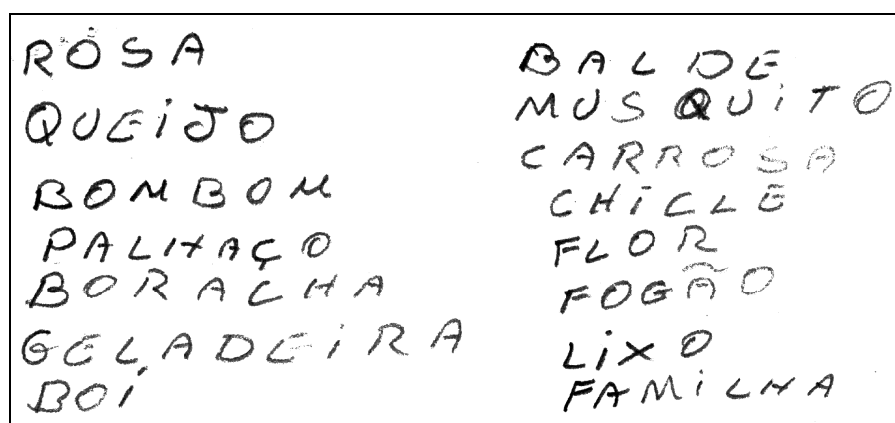


Figura 9: produção de D.N.D. (grupo G) na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.

Na figura 9 pode ser observado que:

- a criança estava na fase alfabética, apenas realizou algumas falhas de correspondência grafema-fonema, transcrição de fala e de acentuação;
- as falhas mais comuns foram:
 - “r” no lugar de “rr” (boracha);
 - “lh” no lugar de “l” (familha);
 - “s” no lugar de “ç” (carrosa);
 - “u” no lugar de “o” (musquito);
 - falha de transcrição da fala (chicle);
 - falhas de acentuação (familha);
 - apresentou facilidade no traçado da letra bastão;
- escreveu dez (10) palavras (das quinze propostas) da forma convencional, sem falhas ortográficas. As palavras com falhas foram escritas da seguinte forma: boracha, carrosa, mosquito, chicle, família;

- conclusão: conseguiu compreender que as palavras possuem regras ortográficas. Demonstrou possuir poucas falhas na escrita de palavras irregulares e palavras não familiares. Apresentou um bom domínio das regras de convenção ortográfica.

A atividade de compreensão leitora (BOLZAN & BASSO, 2004), demonstrou que as crianças apresentaram compreensões de palavras em todos os níveis. Porém, todas as crianças tiveram como conclusão da atividade uma compreensão em nível intermediário.

Notou-se que a palavra que teve maior nível de entendimento interpretativo foi o substantivo “guerra”, que por sua vez, era exemplificada pela guerra entre o Iraque e os Estados Unidos. Três das crianças referiram esse conflito. As palavras que foram mais realizadas no nível descritivo foram “jogo” e “casaco”. Nessas palavras, as explicações apenas se restringiam à compreensão das características do objeto.

Como exemplo, ***M. S. O., sexo masculino, data de nascimento 17/09/1997, 1ª série, turma 12:***

- teve dificuldade na leitura da palavra “guerra”, em que leu “chêra”, “gera”, “gera” e na quarta tentativa conseguiu realizar a leitura da palavra, para, posteriormente, explicá-la;
- escreveu duas palavras no nível descritivo (chapéu e sorriso). Por exemplo, na palavra “sorriso”, ele não conseguiu explicar e que era e disse: “a gente sorri, não sei esta”. Três palavras (casaco, jogo, guerra) ele realizou no nível intermediário, por exemplo, quando ele referiu que o jogo “é quando a gente vai jogar, tem jogo de brincar, tem jogo de futebol, tem jogo de memória, dominó”;
- conclusão: nível Intermediário.

O grupo G apresentou heterogeneidade quanto ao desempenho dos sujeitos nas atividades, mas em sua totalidade observou-se um grupo com um sistema escrito bem desenvolvido, com produções que permitem estabelecer relações entre as diferentes atividades. Essas comparações, relações e discussão entre as atividades e com a literatura pesquisada são focalizadas no próximo item desse capítulo.

4.2 Discussões sobre o desempenho das atividades nos diferentes grupos

Nessa seção são analisados os achados sobre as atividades realizadas nos diferentes grupos, com o propósito de relacionar e comparar o desempenho dos grupos participantes desta pesquisa. Desta forma, buscou-se salientar as divergências e semelhanças entre os aspectos das atividades dos grupos que participaram e dos que não participaram do programa de estimulação pré-alfabética na Educação Infantil.

4.2.1 Comentários sobre a Prova de Consciência Fonológica

Iniciando com os achados obtidos a partir da Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), pôde-se observar, a partir do gráfico 1, que os grupos desta pesquisa tiveram pontuações bem diferenciadas. Constatou-se que a pontuação de êxitos com a média mais elevada foi encontrada no grupo D, o qual atingiu um escore médio de 35,6 pontos (89% de êxitos), seguido do grupo G com 24,8 pontos (62%). Com 20 pontos (50%), o grupo E ficou com o terceiro melhor resultado e com a pontuação mais baixa ficou o grupo F, que obteve uma pontuação média de 16,5 que equivale a 41,25% de êxitos.

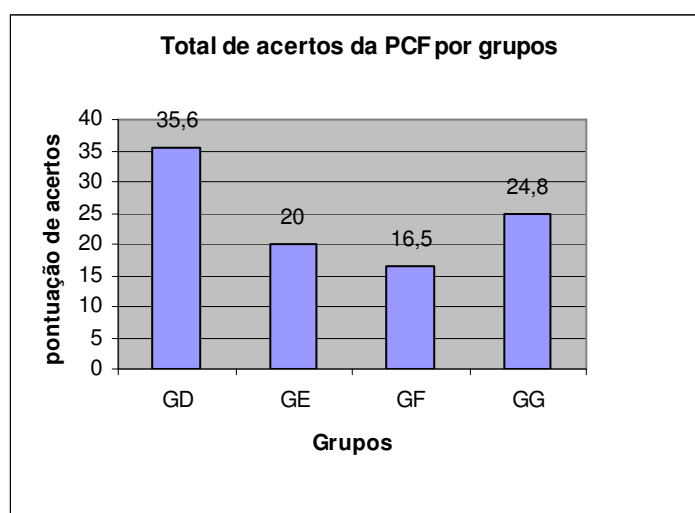


Gráfico 1: total de êxitos da Prova de Consciência Fonológica por grupos (D, E, F e G).

Com esses dados, pôde-se observar que o grupo F não conseguiu alcançar nem a metade da pontuação do grupo D, o grupo que se saiu melhor nas tarefas da PCF. Os grupos E, F e G tiveram apenas 4 pontos de diferença entre si. Já entre os grupos D e G são 10 pontos que separam suas produções.

Mesmo com escores tão distintos, foi observado que os grupos D e G tiveram um desempenho superior aos grupos E e F, indicando que o grupo G, que não participou do programa de estimulação pré-alfabética na pré-escola saiu-se melhor que o grupo E que passou por essa experiência.

Embora essas crianças freqüentassem a primeira série da mesma escola e possuíssem a mesma faixa etária, os achados foram bem diferenciados. Tais diferenças no desempenho desses indivíduos podem ser atribuídas aos diferentes níveis no processo de construção do sistema de escrita, bem como a outros fatores, entre os quais a quantidade e qualidade de estimulação recebida em casa, nível sócio-econômico-educacional da família, memória e percepção de fala (SALLES, 1999).

Mas, ao mesmo tempo, esses achados evidenciaram que as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica podem ter influenciado no desempenho das crianças do grupo E (crianças que realizaram a estimulação da consciência fonológica), pois estas tiveram um desempenho superior ao grupo F (crianças que não realizaram a estimulação da consciência fonológica).

A diferença de desempenho da consciência fonológica entre os grupos E e F, provavelmente pode ter ocorrido pela maior quantidade e qualidade de estimulação recebida pelo grupo E na Educação Infantil, já que ambos os grupos estavam menos avançados com relação ao processo de alfabetização. Isso proporcionou ao grupo E um melhor desempenho, pois o programa de estimulação pré-alfabética funcionou como uma experiência a mais, no que diz respeito ao contato dessas crianças com o mundo da escrita e com a sua experiência com a oralidade. Através das atividades realizadas na pré-escola, as crianças do grupo E tiveram uma oportunidade de compensar a estimulação que não tiveram no ambiente familiar, o que não aconteceu com o grupo F.

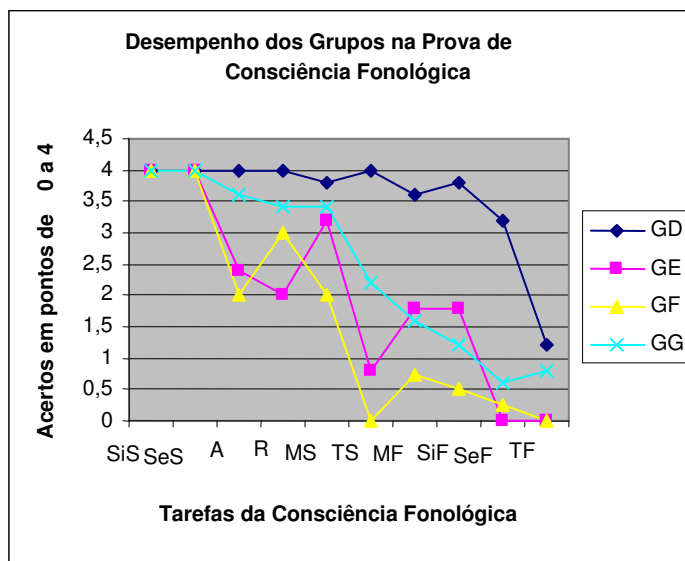


Gráfico 2: desempenho dos grupos (D, E, F e G) em cada tarefa da consciência fonológica.

O gráfico 2 mostra que as crianças de todos os grupos tiveram melhores desempenhos nas tarefas que envolveram a consciência supra-fonêmica (partes maiores que o fonema), como é o caso da síntese e segmentação silábica que tiveram totalidade de êxitos em todos os grupos. Também, observou-se que as tarefas que envolveram fonemas apresentaram um desempenho inferior às demais tarefas em todos os grupos, principalmente nos grupos E e F.

Quanto a esse fato, Cardoso-Martins (1995) explica que a maior dificuldade do fonema em relação à sílaba ocorre porque na maioria dos fonemas existe uma relação de sobreposição com os fonemas vizinhos (coarticulação), a sílaba está praticamente livre do fenômeno de coarticulação. Isso pôde ser observado no desenho das linhas de cada grupo (gráfico 2), todas apresentaram uma curva decrescente, com início na sílaba, passando pela rima e pela aliteração e decaindo nas tarefas com habilidades fonêmicas.

Esse resultado está em conformidade com a literatura, que sugere haver uma diferença de dificuldade entre a consciência silábica e a fonêmica. Há uma precedência da consciência supra-fonêmica devido ao fato das sílabas serem demonstradas no nível acústico pelas variações de intensidades, enquanto que para os fonemas não existem sinais acústicos simples e só se tornam manifestos como unidades discretas na fala quando associados a outros fonemas, assim formando

unidades discretas maiores (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1997, 2000; TOLCHINSKY, 1996 e ALEGRIA et al., 1997).

Outros estudos também têm demonstrado que a capacidade de síntese e segmentação silábicas e de outras unidades supra-fonêmicas, maiores do que o fonema, são observadas mesmo antes da alfabetização formal, como no caso desta pesquisa, na Educação Infantil, sugerindo que essas capacidades tendem a se desenvolver de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fonarticulatória. Já as capacidades de síntese, segmentação, manipulação e transposição dos fonemas apresentam maior dependência do contato com o sistema escrito, sendo, em geral, desenvolvida como resultado, ou pelo menos concomitante, ao processo de alfabetização (MALUF & BARRERA, 1997, 2003; MORAIS, 1985, 1996a).

Desta forma, o fator que se salienta claramente na explicação da grande dificuldade com a consciência fonêmica é a escolarização. As crianças do grupo D e G, que apresentaram um bom desempenho nas demais atividades, como na atividade de leitura (o que é possível ler?), de escrita, de exploração da escrita ortográfica e de compreensão leitora, também tiveram um resultado superior nas tarefas da consciência fonológica, sobretudo, naquelas que envolviam a consciência fonêmica. Já as crianças que apresentaram hipóteses mais anteriores da caracterização da escrita e também na leitura obtiveram resultados inferiores na Prova da Consciência Fonológica e, principalmente, nas tarefas de consciência fonêmica.

As crianças da presente pesquisa tiveram desempenhos inferiores nas tarefas da consciência do fonema. Nessas tarefas, os grupos D e G tiveram desempenhos superiores aos grupos E e F. Contudo, apenas o grupo F apresentou um escore de êxitos muito abaixo dos demais grupos, pois, alcançou uma média baixa de êxitos, que não chegou à metade da média do grupo com melhor desempenho, grupo D.

Assim, uma lição que emerge para os educadores é a importância de valorizar as experiências prévias das crianças que ingressam na escola e, sobretudo, da necessidade de uma reflexão sobre o papel da escola para aquelas crianças que chegam à instituição sem terem contato com atividades envolvendo materiais escritos e que não têm a oportunidade de conviver em um ambiente

estimulador, visto que grande parte da população de baixa renda não tem acesso a livros e a condições que favorecem a estimulação destas crianças.

Isso se torna relevante quando se pensa que a estimulação no processo de lecto-escrita impede que a criança seja rotulada como incapaz de aprender a ler e a escrever na primeira série. Desta forma, evita-se que progressivamente as diferenças relativamente pequenas na construção da leitura no início da alfabetização tornem-se maiores, na medida em que as crianças vão progredindo nos anos escolares (BYRNE & FIELDING, 1991).

Ao concordar com essa idéia, Kato & Moreira (1998) salientam que a melhor estimulação para o desenvolvimento da consciência fonológica será inútil a não ser que a criança já tenha tido experiências para dela se beneficiar. Sendo assim, a tarefa da escola seria “introduzir a criança nas funções sociais da língua escrita em toda a sua gama de usos, propósitos e manifestações” (p. 33).

Nota-se que as atividades realizadas pelos grupos tiveram uma ordem decrescente de êxitos, a saber: síntese e segmentação silábica, ambas com totalidade de êxitos, seguidas pela manipulação silábica, rima, aliteração, manipulação fonêmica, síntese fonêmica, transposição silábica, segmentação fonêmica e transposição fonêmica (ver gráfico 2).

O gráfico 2 também evidencia que os grupos E e F apresentaram tarefas da consciência fonológica que não tiveram nenhum êxito pelas crianças. As tarefas que os alunos tiveram muita dificuldade em realizar foram: segmentação fonêmica e transposição silábica e fonêmica.

Para Gough et al. (1995), as tarefas da consciência fonológica têm níveis diferentes de complexidade. Embora existam inúmeras tarefas diferentes umas das outras, elas ainda mediarão a mesma coisa e obviamente que tarefas diferentes não apresentariam o mesmo nível de dificuldade, uma possibilidade é a de que as diferenças resultem de diferenças nas exigências cognitivas daquelas tarefas. O fato é que não se tem uma medida direta da consciência fonológica. As medidas são indiretas e cada uma das tarefas que são usadas tem suas próprias exigências cognitivas.

A partir disso, outros autores também têm sugerido a existência de diferentes níveis de consciência fonológica, alguns dos quais provavelmente precedem a

aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros parecem ser mais um resultado dessa aprendizagem (ALEGRIA et al., 1997 e MORAIS, 1985, 1996a).

Nesse estudo, todas as crianças conseguiram realizar as tarefas que envolviam rima, aliteração, análise silábica e síntese silábica, mesmo estando em diferentes níveis de evolução da escrita, porém nem todas as crianças realizaram as tarefas de consciência fonêmica. Nos achados durante a pré-escola também foi observado que as crianças, embora não todas, já conseguiam realizar as tarefas de rima, aliteração, análise silábica e síntese silábica e quase nenhuma delas conseguia realizar as tarefas de consciência fonêmica.

Isso ressalta que algumas tarefas da consciência fonológica, como a análise silábica, síntese silábica, rima e aliteração, surgem antes da alfabetização formal e outras como as habilidades de segmentação e transposição de fonemas são praticamente inexistentes no início da alfabetização.

Segundo Tolchinsky (1996), a aprendizagem da leitura produz um salto qualitativo na capacidade de segmentação subsilábica. Mas antes dessa aprendizagem já existe um conhecimento “em uso que começa a se desenvolver muito cedo e que possibilitará a análise e recomposição de enunciados, o reconhecimento e produção de rimas, etc..” (p. 41).

Essa capacidade de segmentação de unidades menores que a sílaba, segmentação fonêmica, já pode ser percebida em alunos que estão em estágios mais avançados do sistema alfabético. Nesse sentido, observou-se que o grupo D foi o único que apresentou desempenhos acima da média nas atividades relacionadas à consciência fonêmica (síntese, manipulação, segmentação e transposição).

Os achados dessa prova corroboram com o estudo de Capovilla & Capovilla (1998), cujas tarefas de síntese, principalmente a silábica, foram as que tiveram maior facilidade, enquanto que as de transposição, tanto a silábica como a fonêmica, foram as mais difíceis. As tarefas de segmentação e manipulação, tanto silábica quanto fonêmica, foram intermediárias.

Com relação ao desenvolvimento da consciência fonológica das crianças do grupo D e E ao longo dos dois anos de escolarização (Educação Infantil e primeira série), salienta-se que todas as tarefas tiveram um salto qualitativo em ambos os

grupos, apresentando avanços no que diz respeito, principalmente, à consciência fonêmica.

Ao acompanhar o desempenho dos sujeitos dos grupos D e E ao longo da Educação Infantil e da primeira série, também foi observado que aquelas crianças que tiveram um baixo desempenho na prova antes da estimulação e durante a Educação Infantil (participantes do grupo E na segunda etapa) apresentaram uma pontuação de êxitos com média de 9,4 na pré-escola e na primeira série avançaram em suas construções, obtendo um resultado médio de 20 êxitos. As crianças que tiveram melhor desempenho na prova pré-estimulação da metafonologia (participantes do grupo D na segunda etapa) tiveram uma média de 19,8 êxitos na pré-escola e na primeira série alcançaram 35,6 êxitos.

Assim, pôde-se observar que esta prova reforçou os achados documentados na literatura de que a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica ocorrem de forma paralela, mantendo uma estreita correlação entre si.

Esses achados reforçam a importância do professor alfabetizador conhecer bem os aspectos relacionados à consciência fonológica. Sabendo dessa relação entre a consciência fonológica e a lecto-escrita, o educador pode utilizar-se dessa idéia para facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema alfabético. Mas sempre de forma complementar, dentro de uma perspectiva construtivista, sem confundir essa relação com um método de ensino que aborda exclusivamente a correspondência fonográfica, como o método fônico.

4.2.2 Comentários sobre a Atividade de Leitura: o que é possível ler?

Nessa atividade de leitura, o que é possível ler? (BOLZAN, 1994) foi observado que as crianças que participaram dessa pesquisa possuíam idéias claras de como deve ser um texto escrito para permitir o ato da leitura. Apenas uma criança do grupo F apresentou respostas que indicaram opiniões divergentes a respeito das características que um texto precisa ter para poder ser lido.

A partir dessa atividade, notou-se também que apenas a presença de letra não foi condição suficiente para tornar algo legível. Assim como nas pesquisas de

Ferreiro & Teberosky (1987), neste trabalho também verificou-se que as crianças, muito antes de que sejam capazes de ler corretamente as palavras, já conseguem caracterizar o que o texto precisa ter para poder ser lido, utilizando-se de critérios primordiais que são destacados a seguir.

Um desses critérios é a exigência mínima de caracteres para que o texto seja legível. As crianças de todos os grupos dessa pesquisa se dividiram entre um, dois e três caracteres, porém, a maioria (dez crianças) demonstrou precisar de um mínimo de três caracteres para permitir o ato da leitura.

Constatou-se também que parte (doze) das crianças desta pesquisa observavam se a palavra que estava escrita na cartela era legível ou não a partir do significado dela, já que a maioria (dezoito) das crianças era leitora. Ao lerem a cartela “SA”, por exemplo, as crianças mesmo sabendo que era sílaba, consideravam a cartela ilegível, pois não formava uma palavra com significado e falavam que “se tivesse mais sílabas poderia formar uma palavra”.

Vale ressaltar que grande parte das palavras utilizadas na atividade e que continham menos de três caracteres não formava palavra com significado. Ao indicarem as palavras legíveis, as crianças consideraram um mínimo de três caracteres, utilizando como critério de legibilidade a existência ou não de um significado para a palavra. Isso não aconteceu com as crianças em etapas menos avançadas, cuja legibilidade de um texto apareceu associada diretamente à quantidade de caracteres.

De todas as crianças que participaram dessa pesquisa, a grande maioria (dezessete crianças) exigiu variedade de caracteres para que a cartela pudesse ser lida. Apenas três crianças não apresentaram essa exigência, duas delas componentes do grupo G e uma do grupo F.

Conforme Ferreiro & Teberosky (1987) o critério de variedade de caracteres pode se originar de uma longa prática com textos com os quais a criança tem contato, cujas normas são variedades de caracteres. As crianças dessa pesquisa foram expostas durante todo o ano da primeira série do Ensino Fundamental e também antes da alfabetização formal ao sistema escrito. Isso possibilitou o ato da leitura e as levou a classificar os cartões sem variedade de caracteres como não sendo legíveis.

Apenas duas crianças, ambas pertencentes ao grupo F ainda não reconheciam todas as letras do alfabeto, apenas identificaram as vogais e algumas consoantes. Essas duas crianças estão num nível mais elementar, pois, mesmo com um ano de contato com o sistema escrito elas não se beneficiaram com a proposta pedagógica utilizada, apesar de estarem sendo expostas à mesma estimulação que as demais crianças que conseguiram evoluir nos níveis de conceitualização da escrita.

Ferreiro & Teberosky (1987) explicam que tal diferença encontrada no grupo F dessa pesquisa ocorre porque o docente segue um programa, utilizando uma mesma metodologia com todas as crianças, esquecendo, porém, de que nem todas elas avançam no mesmo ritmo. As crianças que aprendem a ler e a escrever durante o primeiro ano escolar são aquelas que partem de níveis bastante avançados na conceitualização da escrita.

Em contrapartida, aquelas crianças que não aprendem no mesmo tempo que as demais, geralmente começam a educação formal com níveis mais iniciais de conceitualização da escrita. Isso explica a diferença de etapas no sistema alfabético das crianças de primeira série, pois é difícil observar saltos bruscos na aprendizagem da lecto-escrita.

No que diz respeito à legibilidade do tipo de letra utilizada nas cartelas, bastão e cursiva, notou-se que apenas uma criança, participante do grupo F, admitiu que a letra cursiva não pode ser lida, porém, nem todas que acharam que essa letra era legível conseguiram ler. Isso demonstra que mesmo conhecendo as duas formas de escrever uma palavra, as crianças têm mais dificuldade com a leitura da letra cursiva. As crianças de todos os grupos começaram a alfabetização com a letra bastão, sendo introduzida a letra cursiva após o início da alfabetização.

Para Ferreiro et al. (1996) a criança tem maior facilidade com a letra bastão porque o caractere escrito em bastão permite um controle mais rigoroso das variações quantitativas, como quantas letras constituem a palavra e qualitativas, como as diferenças nas formas e as distinções entre elas e isso a criança precisa dominar.

Quanto à leitura das palavras escritas, tanto em bastão como em cursiva, notou-se que as crianças do grupo F tiveram muita dificuldade, principalmente com

palavras escritas com letras cursivas. No Grupo F, duas crianças não conseguiram ler nenhuma palavra com letra cursiva. As demais crianças não tiveram tanta dificuldade. As palavras escritas em cursiva foram as que tiveram mais falhas de leitura pelas crianças. Pôde-se considerar que na leitura das palavras, o grupo que teve menos dificuldade foi o grupo D e em seguida o grupo G, pois, conseguiram ler com fluência a maioria das palavras propostas.

Mesmo sendo mais complexa, a letra cursiva precisa estar sempre presente na alfabetização, junto com a bastão, pois todo o estudante precisa conhecê-la para optar sobre qual traçado é mais apropriado para si, ou seja, quais habilidades motoras já domina que lhe permitam fazer tal escolha. As crianças do grupo F demonstraram que ainda não conseguiam dominar a letra cursiva, ao contrário das crianças dos demais grupos.

Nas séries posteriores, os professores exigem o seu uso, pois supostamente, a sua utilização na escrita proporciona uma velocidade maior. A transição entre os dois tipos de letra, muitas vezes, é um pouco demorado, mas a associação da nova letra à bastão pode ajudar a criança a identificar o traçado e a reconhecer a correspondência entre as duas.

Quando eram apresentadas as cartelas que continham números, ao serem questionadas se dava ou não para ler, as crianças se dividiram nas respostas, porém, a maioria (treze crianças) argumentou que não era legível, pois não era letra e sim número. Apenas uma criança do grupo F apresentou respostas controversas com relação à legibilidade das cartelas com números.

Assim, em todos os grupos, houve uma prevalência das respostas. As crianças afirmavam que os números eram ilegíveis, porém, observou-se que algumas crianças estavam vivenciando um conflito que Ferreiro & Teberosky (1987) dizem fazer parte de um terceiro momento, um problema que surge quando o professor diz tanto “quem pode ler essa palavra?” como “quem pode ler esse número?”.

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1987), a evolução do problema das relações entre letras e números tem três momentos: primeiramente, a criança confunde letra e número, pois nesse momento ela apenas separa o que é desenho representativo e o que é escrita, por esse motivo os números se escrevem tanto

como as letras. No segundo momento, a criança faz distinção entre as letras que servem para ler e os números que servem para contar, não podendo se misturar, já que têm funções diferentes. Mas o terceiro momento trará de volta o conflito entre as letras e os números. A criança começa a descobrir que apesar de não ter letras, o número pode ser lido. Esse conflito será amenizado à medida que a criança entende que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético, que é o utilizado na escrita das palavras.

Segundo Brizuela (2004); Bolzan & Ávila (1998) e Ferreiro & Teberosky (1987) desde muito pequenas as crianças conseguem distinguir diferentes sistemas notacionais. A distinção entre números e letras e entre letras e desenhos são exemplos de que a criança pode discriminar e categorizar estímulos correspondentes a diferentes sistemas notacionais.

Em conformidade com essas idéias, nesse estudo evidenciou-se que todos os grupos diferenciaram letra de desenho e todos apresentaram uma orientação espacial convencional ao sistema, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ambas são características que aparecem antes da criança dominar a escrita convencional, pois são apropriações que exigem condições sociais específicas, como o contato com materiais escritos e informantes à disposição.

Assim como a distinção número/letra e o reconhecimento da orientação convencional da leitura, a identificação dos sinais de pontuação também é altamente convencional e “socialmente transmitida e não dedutiva” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987: 55).

Os sinais que acompanham as letras têm cada um seu próprio nome, além de uma função nem sempre fácil de reconhecer. As crianças da presente pesquisa tiveram facilidade em distinguir letra de sinais de pontuação, porém tiveram dificuldade na identificação e na distinção das suas funções. Nos grupos E e F as crianças não conseguiram identificar os sinais de pontuação, mas diferenciaram os sinais de letras. Apenas uma criança do grupo F não conseguiu distinguir letra/sinal de pontuação. Já nos grupos D e G as crianças diferenciaram letra dos sinais de pontuação e tiveram mais facilidade em reconhecer o que significavam os sinais, mesmo não nomeando a todos.

A partir dos achados mencionados, observou-se que todos os grupos, com exceção de uma criança do grupo F, possuíram conceitualizações sobre a natureza da escrita, pois são idéias comumente encontradas antes mesmo das crianças iniciarem a alfabetização formal. Da mesma maneira, as crianças do grupo F foram as que tiveram mais dificuldades na realização das leituras das palavras que fizeram parte dessa atividade.

Com relação à comparação entre os resultados da Prova de Consciência Fonológica e a atividade do que é possível ler, pôde-se observar similaridade nos resultados, ou seja, as crianças que tiveram facilidade nas tarefas de consciência fonológica tiveram também facilidade na leitura das palavras propostas. Notou-se que a comparação entre os achados das duas atividades evidencia a interação entre a consciência fonológica e a leitura, ou seja, a íntima relação entre oralidade e escrita.

Nesse sentido, Ferreiro (2004) afirma existir uma relação de interação entre a consciência fonológica e a leitura, porém descarta toda a idéia de que a consciência fonológica é pré-requisito para iniciar a aprendizagem da leitura. Essa autora também explica que a estimulação da consciência fonológica apresenta resultados positivos com relação à aprendizagem da leitura porque geralmente é realizada com suporte da escrita e isso favorece tais resultados. Refere, ainda, que no caso da escrita alfabética todo o alfabetizado tem consciência fonológica, aspectos que ficaram evidentes nesse estudo.

Cardoso-Martins (1995) afirma que a leitura e a escrita são atividades complexas e certamente estão envolvidos muitos outros aspectos além da capacidade de consciência fonológica e do conhecimento da correspondência grafema/fonema. Desta forma, uma estratégia puramente fonológica não é suficiente para o desenvolvimento da leitura.

Nunes, Bryant & Bindman (1995) sugerem que, embora a estratégia de conversão das letras ou sílabas em seus sons correspondentes seja suficiente para a leitura de parte das palavras do português, ela certamente não garante a leitura correta de palavras em que, por exemplo, uma ou mais letras são polifônicas, que representam sons diferentes. A utilização correta da correspondência grafema/fonema para ler as palavras com a letra “x” como, por exemplo, em

“exército”, “xerife”, “excelente” e “êxtase”, pressupõe informações específicas sobre o sistema ortográfico.

Assim, pôde-se observar que a lecto-escrita envolve inúmeras capacidades e apenas o uso de atividades relacionadas com a consciência fonológica não garante total êxito nas tarefas de leitura e de escrita. Nessa atividade notou-se que o fato das crianças do grupo E terem participado de um programa de estimulação pré-alfabética metafonológica não garantiu superioridade, com relação à leitura, em comparação com as crianças do grupo G, grupo que não participou das atividades metafonológicas.

Mas, em contrapartida, o grupo E alcançou um desempenho muito melhor que o do grupo F, grupo que também não participou do programa pré-alfabético. Isso sugere que a experiência prévia com relação à oralidade e à escrita, no caso com as atividades metafonológicas, parece ter influenciado nas crianças do grupo E, que chegaram à primeira série com níveis mais avançados sobre a conceitualização da escrita.

Essa interpretação converge para as idéias defendidas por Ferreiro (2002, 2003, 2004), Kato & Moreira (1997), que revelam a importância de considerar a aprendizagem da lecto-escrita, sobretudo, como uma aprendizagem social e, como tal, exige um contexto sociocultural. A partir desse pressuposto, falar em consciência fonológica como pré-requisito é um retrocesso, pois, como já foi salientado, a lecto-escrita é uma atividade complexa que exige um intercâmbio social, através de explicitações dos usos e funções da linguagem.

4.2.3 Comentários sobre a Atividade de Escrita

A partir da atividade de escrita, proposta por Ferreiro & Teberosky (1987), neste tópico buscou-se observar o nível de evolução da escrita das crianças que participaram dos grupos dessa pesquisa.

A escrita das crianças foi interpretada considerando o que elas representaram e como elas chegaram a produzir tal representação. Também foi observado o

traçado, as orientações da seqüência de grafias, a presença de formas convencionais ou não.

Como a escrita é uma função social, ela está intimamente relacionada com a leitura, tornando difícil falar sobre a escrita sem mencionar a leitura. Todos estes aspectos foram observados e permitiram compreender a psicogênese da evolução da escrita das crianças pesquisadas.

Com base nas produções das crianças, notou-se aspectos interessantes a serem discutidos a partir de diferentes níveis e hipóteses que são caracterizados por Ferreiro & Teberosky (1987) e que englobam os diferentes avanços sobre as concepções de escrita das crianças durante seu processo de alfabetização.

Um dos aspectos relevantes diz respeito ao período de desenvolvimento da escrita. Grande parte das crianças (dezoito) de todos os grupos já possuía idéia sobre a fonetização da escrita e das diferenças e semelhanças sonoras entre os significantes.

Assim, evidenciou-se que apenas o grupo F não teve todos os seus componentes no terceiro período e na hipótese alfabética da evolução da escrita. De acordo com as hipóteses infantis iniciais, a escrita representa os nomes dos objetos e das pessoas e não uma forma específica da representação da escrita, como a relação com os sons da fala (TEBEROSKY & COLOMER, 2003).

A tabela 3 mostra que no grupo F uma criança estava no primeiro período e na hipótese pré-silábica primitiva, uma criança no segundo período e hipótese pré-silábica, outra no terceiro período e hipótese silábica-alfabética. As demais crianças (grupos D, E e G) que realizaram esta atividade apresentaram respostas que indicam que estavam no terceiro período e na hipótese alfabética de evolução da escrita.

Tabela 3- número de crianças por grupo em cada etapa da conceitualização da escrita.

Grupo	pré-silábica 1º período	pré-silábica 2º período	silábico-alfabética 3º período	alfabética 3º período
GD				5
GE				5
GF	1	1	1	2
GG				5

Segundo Teberosky & Colomer (2003) o desenvolvimento das hipóteses ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções, assim como acontece com o conhecimento sobre as palavras, as expressões de linguagem, etc. A hipótese que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais.

Todas as crianças conseguiram realizar a escrita das palavras, com exceção de duas crianças do grupo F. As crianças dos grupos D, E e G conseguiram produzir a escrita das palavras que foram propostas, sendo boa parte delas escritas de forma ortográfica. As palavras que foram escritas o maior número de vezes na forma ortográfica, foram, respectivamente, aluno e quadro. Essas palavras foram produzidas com mais facilidade, pois são substantivos comuns do vocabulário escolar, além de não possuírem dificuldades ortográficas.

Duas crianças do grupo F não conseguiram nem escrever corretamente o próprio nome na folha de registro da atividade e foram as mesmas que não conseguiram produzir as escritas das palavras e da oração. Ao serem questionadas sobre suas escritas, todas as crianças do grupo F entraram em confronto quando eram levadas a refletir sobre a sua produção. No grupo E e D, duas crianças mudaram de opinião sobre sua escrita após serem questionadas sobre a escrita de determinada palavra. Isso aconteceu apenas com uma criança no grupo G.

Na configuração da escrita, observou-se que o grupo F teve mais dificuldade que os demais grupos, pois as produções das crianças apresentavam resquícios da hipótese silábica da evolução da escrita e até anteriores a esta hipótese. No grupo

F, das crianças que conseguiram escrever as palavras e a frase (três crianças), todas realizaram uma escrita em bastão, duas não separaram as palavras na frase (aglutinação) e uma escreveu a frase de maneira não linear, com duas palavras em forma de lista e as demais no sentido convencional.

Na fase inicial da alfabetização, as crianças não entendem os espaços em branco existentes entre as palavras de uma frase escrita. De acordo com Teberosky & Colomer (2003), isso acontece porque a criança distingue, em um escrito, o que está escrito e o que se pode ler. Essa perturbação acontece na tentativa de homologar as separações gráficas e as segmentações no enunciado.

Segundo Sampaio (2003) e Morais (1997), na oralidade o espaçamento entre as palavras não existe como na escrita, a fala é relativamente contínua. A escrita é segmentada entre e dentro das palavras, como numa sentença. A língua falada não apresenta elementos físicos claros que correspondam a esses segmentos discretos, que são as letras.

No grupo E, todas as crianças escreveram na forma de bastão e uma não deixou espaço entre as palavras na frase. Tanto no grupo D como no grupo G, quatro crianças realizaram uma escrita com letra bastão, mas uma em cada grupo escreveu o nome em cursiva e também uma criança em cada grupo realizou uma escrita cursiva tanto nas palavras como na frase.

Notou-se que os grupos D e G estão num nível mais avançado da concepção da escrita. Além de possuírem uma melhor estruturação da escrita, os dois grupos também têm crianças que já automatizaram outro tipo de escrita na rotina escolar, a escrita com letra cursiva, que é considerada mais complexa que a do tipo bastão. Segundo Ferreiro & Teberosky (1987), a escrita cursiva ou letra escolar produz caracteres muito menos diferenciados, causando muitas vezes dificuldade de interpretação.

Com relação às alterações da configuração da escrita, como aconteceu com o grupo F, Ferreiro & Teberosky (1987) explicam que a produção de uma frase, as flutuações em termos de referir valor sonoro às letras, escrever sem deixar espaços ou realizar separações na escrita sem pensar no valor sonoro dos elementos são oscilações que ocorrem mesmo no terceiro período da evolução da escrita. Essas alterações na escrita são superadas ao longo do processo de alfabetização, à

medida que as crianças convivem com diversos objetos escritos (revistas em quadrinhos, livros de literatura, revistas, jornais, entre outros materiais).

As mesmas autoras ressaltam também que um sujeito que começa sua escolarização num nível mais avançado, tem “prognóstico positivo” na aprendizagem que se desenvolverá em um ano escolar. Mas como a escrita alfabética não é um ponto final desse processo, a escola não pode considerar como resultados definitivos os passos construtivos intermediários de um processo. As falhas que ocorrem na escrita das crianças são evidências de como acontece a construção do conhecimento.

Da mesma forma, se explicam também as omissões, as inversões, as substituições que foram observadas nas crianças dessa pesquisa e, principalmente, o que aconteceu com as crianças do grupo F. Quando a criança não identifica o grafismo correspondente a cada valor sonoro ou o valor sonoro de cada grafismo, inevitavelmente produz substituições e isso se complica quando as transcrições não são realizadas seguindo as características dialetais da fala.

Assim como a leitura, a escrita também se desenvolve a partir de experiências e ações de que a criança se apropria ao longo da vida. Ferreiro (1985, 2003), Ide (1993) e Pain (1985) afirmam que as crianças estão imersas numa cultura letrada, encontrando a escrita por toda parte, em diferentes estilos e tipos gráficos e tornando-a alvo de atenção e reflexão.

Nesse estudo, foi observado que as crianças do grupo F apresentaram níveis de conceitualização da escrita inferiores aos demais grupos. Os grupos E e D que foram expostos a um tipo de estimulação na Educação Infantil, atividades metafonológicas, entraram na primeira série com uma experiência a mais, o que colaborou no desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita.

Ferreiro & Teberosky (1987) explicam as conceitualizações inferiores das crianças do grupo F, pelo fato delas terem menor contato com a escrita. Ainda referem que essas crianças têm menos chances de avançarem em relação ao nível de conceitualização da escrita e de pensarem sobre esse objeto de conhecimento e sobre sua função social.

Ferreiro (1985) diz, ainda, que a escola não tem levado em conta o fato de que o nível de conceitualização da escrita determina a aprendizagem. Segundo a

autora, a escola, geralmente, impõe a concepção e o modo de organização do adulto. Dessa forma, as crianças que chegam carentes de experiências com a língua escrita, e que, portanto, ingressam na escola em níveis iniciais do processo de construção apresentam dificuldades em relação ao que é proposto, pois a escola espera que todas tenham um mesmo nível, desempenhando-se homogeneamente.

Na discussão dos aspectos entre a oralidade e a escrita, evidenciou-se que as crianças que tiveram melhores desempenhos na Prova de Consciência Fonológica também apresentaram-se como boas escritoras.

Esses achados evidenciam que a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua e que grande parte dessa reflexão está relacionada à consciência fonológica (FERREIRO, 2003). Segundo essa autora, “as emissões lingüísticas são segmentáveis, entretanto, há vários níveis possíveis de segmentação oral e algumas dessas segmentações são fortemente dependentes da escrita” (p. 143).

As crianças, quando querem representar uma palavra cuja forma gráfica ainda não foi memorizada, no período de fonetização da escrita, realizam uma série de recortes orais. Com o objetivo de encontrar a letra adequada ou parte da palavra, a criança realiza recortes silábicos e inclusive fonéticos.

Os achados sugerem que as hipóteses de conceitualização da escrita das crianças desta pesquisa se relaciona com as capacidades de segmentação da oralidade disponíveis naquele momento do desenvolvimento. Ferreiro (2003: 146) enfatiza esses achados, afirmando que a segmentação da emissão oral ou consciência fonológica “pode surgir como resposta a um problema cognitivo e não tem necessidade de ser apresentada como um treinamento de uma habilidade fora de contexto.”

Assim, o professor precisa refletir sobre essa forma de abordar o vínculo entre a oralidade e a escrita. Desta maneira, ele estará auxiliando na construção da cultura escrita pelos alunos, pois a língua escrita necessita de uma ligação social e uma motivação comunicativa, visto que é baseada em conceitualização e regras conscientes. Para apropriar-se dela não é suficiente viver em uma sociedade alfabetizada, ao contrário da língua falada/oral que é um processo que acontece naturalmente para os ouvintes.

4.2.4 Comentários sobre a Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica

Com a atividade de exploração da escrita ortográfica (BOLZAN & BASSO, 2004), buscou-se constatar o nível de compreensão que as crianças dessa pesquisa possuem em relação ao sistema ortográfico da língua escrita. Assim, o desempenho ortográfico das crianças, foi comparado com o desenvolvimento da consciência fonológica, com a realização da estimulação pré-alfabética na Educação Infantil e com as demais atividades.

A dualidade êxito/falha nessa atividade é utilizada para a compreensão do processo de construção da ortografia na lecto-escrita de cada grupo participante. Foram propostas 15 figuras que remetiam a palavras com diferentes níveis de dificuldade. A ordem decrescente de êxitos por grupo foi: grupo D, grupo G, grupo E e grupo F. O grupo que teve o maior número de êxitos nessa atividade foi o grupo D que teve uma média de 12 êxitos, com mínimo de 11 e máximo de 13 êxitos. Em seguida, o grupo G que teve uma média de 9,6 êxitos, com um mínimo de 5 e o máximo de 12 êxitos. Esse grupo foi o que mais variou entre o mínimo e o máximo de êxitos. O grupo E atingiu uma média de 6,8 êxitos, com mínimo de 5 e máximo de 9.

As crianças que ainda não apresentavam uma estabilidade das notações alfabéticas, como as regras do sistema da escrita, demonstraram pouco conhecimento das normas ortográficas. É o caso das crianças do grupo F, o grupo que teve menos êxitos e que apresentou uma média de êxitos de 3,3 das 15 palavras que foram propostas, tendo um mínimo de zero e o máximo de 4 êxitos.

O grupo F foi o que teve maior número e variedade de falhas na escrita das palavras, pois demonstrou uma ausência do conhecimento das convenções ortográficas. Segundo Morais (1996b), não se pode ignorar que a ortografia é resultado do tempo de instrução formal, embora sejam encontradas grandes diferenças individuais entre alunos da mesma série. As pesquisas de Pinheiro (1994) e Monteiro (1995) também mostram que os alunos mais avançados do Ensino Fundamental têm mais facilidade em escrever convencionalmente as palavras e, principalmente, palavras freqüentes e substantivos concretos.

Corroborando com o estudo de Morais (1996b), os achados dessa pesquisa evidenciaram que as características das 15 palavras que foram propostas nessa atividade foram um fator importante no redimensionamento ortográfico. A convencionalidade regular ou irregular da notação ortográfica e a frequência de uso das palavras no cotidiano da criança foram as características principais que fundamentaram a relação com as falhas ocorridas.

Isso pode ser exemplificado na tabela 4, quando se observa que, nesta pesquisa, a palavra que teve menor índice de falhas e que apresentou maior facilidade na escrita foi a palavra “boi”. Essa palavra não apresenta nenhum tipo de irregularidade e é uma palavra familiar para a criança, muito utilizada no contexto escolar.

Tabela 4- falhas e êxitos por grupo na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica.

Grupo	Mínimo e Máximo de êxitos	Média de de êxitos	Palavras em que todas as crianças falharam	Palavras que as crianças acertaram
GD	11 e 13	12	família	rosa, queijo, bombom, palhaço, geladeira, boi, flor, fogão, lixo
GE	5 e 9	6,8	queijo, borracha família	rosa, boi, fogão
GF	0 e 4	3,3	queijo, bombom, palhaço borracha, geladeira, balde, mosquito, carroça, chiclete, família	boi
GG	5 e 12	9,6	família	palhaço, geladeira boi

A escrita irregular ocorre quando uma palavra não corresponde à transcrição dos sons da fala, ou seja, quando um grafema na escrita pode se confundir com muitos fonemas na leitura, como exemplo, o grafema “x” que pode assumir vários fonemas diferentes dependendo da palavra.

Assim, para conseguir uma escrita convencional, faz-se necessário uma forma ortográfica imutável para cada palavra. Tanto a escrita fonética como a ortográfica, possuem o mesmo ponto de partida para representação das palavras que é a observação dos sons da fala (CAGLIARI, 1999b). O aprendizado da escrita

ortográfica passa por questões de representações típicas da escrita fonética, por esse motivo é difícil estabelecer os limites entre os dois tipos de escrita.

Segundo Nunes, Buarque & Bryant (1992) outro aspecto que influencia a capacidade de realizar uma escrita ortográfica na fase inicial da alfabetização é o conhecimento fonológico sobre os segmentos sonoros. Nessa pesquisa, esse fato se confirmou, pois as crianças que apresentaram melhores desempenhos em relação à consciência fonológica tiveram menos falhas com relação à escrita ortográfica. Os resultados dessa atividade seguiram a mesma ordem de desempenhos da atividade da consciência fonológica, ou seja, os grupos que tiveram alta pontuação da PCF tiveram altos índices de êxitos na atividade ortográfica.

Para Moraes (1996b), o conhecimento fonológico atua sobre a possibilidade de reproduzir a norma ortográfica nos casos de convencionalidade regular para a escrita, pois são estabelecidas as regras do tipo geral para as correspondências entre unidades gráficas e sons.

O mesmo autor salienta que quando a normativa ortográfica da língua não oferece regras claras, a capacidade de realizar a forma convencional de uma palavra requer uma exposição à linguagem escrita impressa e também capacidade de armazenar sua imagem visual na mente.

Nunes et al. (1995) concluíram, a partir dos seus estudos, que há uma necessidade de aprender a grafia correta da palavra, mas não resultante simplesmente de treino e memorização e sim de um processo que envolve a reflexão sobre diferentes aspectos da língua. Esses pesquisadores observaram que, durante o processo de desenvolvimento, a criança compreende a insuficiência de uma estratégia puramente alfabética (ou fonológica), mas não utiliza ainda a sintaxe e a morfologia para aprimorar sua escrita ortográfica. À medida que a criança compreende o papel desses aspectos da língua na escrita ortográfica, torna-se capaz de eliminar as falhas na escrita.

Os achados dessa atividade permitiram destacar que as crianças do grupo D, E e G apresentaram falhas de substituições de letras, acentuação e omissão, enquanto as crianças do grupo F apresentaram falhas mais primitivas decorrentes

da instabilidade do sistema alfabético, visto que é um grupo em que a maioria das crianças não atingiu a hipótese alfabética na escrita.

O grupo D e o grupo G foram, nessa ordem, os que tiveram menos falhas na produção escrita, seguidos pelo grupo E e, por fim, pelo grupo F, com falhas bem rudimentares na escrita. Com base nas falhas produzidas pelas crianças dessa pesquisa, pôde-se observar que a grande maioria delas foi decorrente de substituições indevidas de letras. As substituições ocorreram, principalmente, devido à transcrição da fala, como por exemplo, na palavra “balde” que foi escrita inúmeras vezes como “baudi”. Isso aconteceu porque a escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura.

As substituições de letras que aconteceram em todos os grupos foram mais evidentes quando envolviam palavras irregulares e não familiares, coincidindo com os resultados encontrados no estudo de Morais (1996b). Devido a essas irregularidades, palavras não familiares, flutuação nos sistemas alfabéticos da escrita, ou seja, diferentes pronúncias de uma mesma palavra, causadas pelas variações dialetais, que se originou a idéia de ter uma escrita ortográfica (CAGLIARI, 1999a).

Com relação às falhas de acentuação, este estudo corrobora com os achados de Morais (1996b); López (1992) apud Morais (1996b); Nunes et al. (1995); Cagliari (1999a), que também encontraram índices consideráveis de omissão de acentos. Nesse estudo nenhuma criança conseguiu acentuar corretamente a palavra “família”.

Também ocorreram outros tipos de falhas como de omissão, de adição, de inversão de letras e falhas de supercorreção. Destas, uma das que mais ocorreu foi a omissão de letra, como por exemplo, na palavra “queijo” em que as crianças produziam “quejo”, outra característica da representação baseada na pronúncia.

Em conformidade com outros estudos (MORAIS, 1996b; NUNES et al., 1995), os achados dessa pesquisa evidenciaram uma relação entre o desempenho da leitura e a escrita ortográfica. As crianças que tiveram dificuldade na leitura e que estavam em estágios menos avançados da conceitualização da lecto-escrita, também tiveram muitas falhas de convencionalidade ortográfica. O exemplo mais nítido é o do grupo F, que mostrou resultados inferiores em ambas as atividades.

Nunes et al. (1995) salientam que o uso da ortografia possibilita o reconhecimento da palavra, ainda que as pistas fonológicas resultantes das letras levem a uma pronúncia distorcida. Esses autores referem que pode haver uma correlação significativa entre a escrita ortográfica e a compreensão de textos. Sugerem, ainda, que essa correlação deve-se ao fato de que a familiaridade com a morfologia da língua propicia estratégias úteis na compreensão de palavras desconhecidas. Quando um leitor encontra uma palavra nova em um texto, ele pode usar a consciência fonológica com a finalidade de identificar a categoria gramatical da palavra e a ortografia na busca de conexões com outras palavras, as quais podem oferecer pistas sobre o significado da nova palavra.

Comparando os achados da atividade de exploração da escrita ortográfica com a Prova de Consciência Fonológica, encontra-se uma ordenação de desempenho dos grupos similar em ambas as atividades, sugerindo uma relação entre elas.

No que diz respeito a esse achado, Nunes et al. (1995) evidenciam que a reflexão e a oportunidade de discutir semelhanças e diferenças entre palavras são provavelmente uma alternativa para o desenvolvimento da escrita ortográfica e também para promover uma integração maior entre diversos aspectos da oralidade e da escrita, muito melhor que a prática de cópia e memorização de listas de palavras.

Além disso, o educador também precisa saber direcionar, para a prática pedagógica, as falhas na escrita produzidas pela criança e compreender que essas falhas fazem parte do processo de construção do conhecimento.

4.2.5 Comentários sobre a Atividade de Compreensão Leitora

A análise dos achados da atividade de compreensão leitora (BOLZAN & BASSO, 2004) buscou discutir os aspectos referentes à compreensão leitora, seguindo uma visão construtivista que propõe uma idéia de integração da compreensão da leitura e da escrita com o ambiente cultural, social no qual acontece a aprendizagem.

Observar se a criança entendeu o que leu e saber se ela conseguiu ler, são questões igualmente importantes e completamente relacionadas. Na escola, muitas vezes, a preocupação de verificar se o aluno compreendeu o que leu é apenas realizado a partir de uma conferência se a criança conseguiu cumprir a tarefa proposta. Definitivamente, os mecanismos de controle da escola não combinam com a liberdade exigida pela prática da leitura.

Compreender textos envolve dimensões culturais, sociais e subjetivas. Um mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes por diferentes pessoas em função de seu repertório, de sua inserção social, de suas experiências prévias. O mesmo texto pode ser compreendido de diversas formas em diferentes momentos da vida de um mesmo leitor.

Nessa atividade, observou-se a compreensão da criança com relação à leitura de palavras, visto que a leitura de um texto tornaria mais difícil e demorada a atividade. É importante notar que um leitor, por mais proficiente que seja não é capaz de compreender todos os textos. Para uma criança que está no primeiro ano de alfabetização formal é uma tarefa mais complexa ainda.

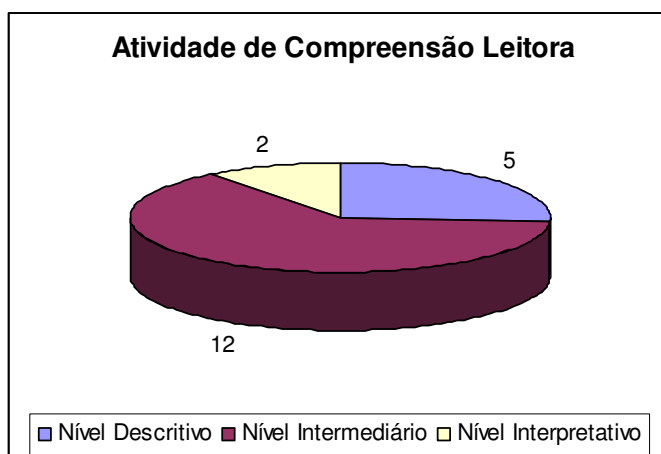


Gráfico 3: número de crianças em cada nível de Compreensão Leitora.

O gráfico 3 demonstra que as crianças que participaram desta pesquisa oscilaram entre os três níveis de compreensão leitora: descritivo, intermediário e interpretativo, porém a maioria (doze crianças) estava no nível intermediário.

Os grupos D e E foram os únicos grupos que tiveram crianças (uma em cada grupo) realizando uma compreensão leitora num nível mais avançado, que é o nível

interpretativo. O grupo D teve três crianças no nível intermediário, uma no nível descritivo e uma no nível interpretativo. O grupo G foi o grupo que mais apresentou integrantes no nível intermediário (todas as crianças). Os grupos E e F apresentaram o mesmo número de crianças (duas) no nível descritivo e intermediário, porém o grupo F não teve nenhuma criança no nível interpretativo, ao contrário do grupo E que teve uma criança nesse nível. Salienta-se que uma criança do grupo F não conseguiu realizar a atividade, pois se negou a continuar.

A partir dos achados dessa pesquisa, constatou-se que as crianças do grupo F tiveram dificuldade na leitura das palavras que eram apresentadas nas cartelas e, conseqüentemente, na sua interpretação, pois demoravam a ler e realizavam trocas de correspondência grafema/fonema na leitura.

A palavra que apresentou maior dificuldade na leitura foi “guerra”. Todas as crianças do grupo F que realizaram a atividade e uma do grupo G apresentaram algum tipo de dificuldade na leitura dessa palavra. Portanto, era a partir da leitura das palavras escritas nas cartelas que as crianças deveriam realizar sua explicação e compreensão sobre o que era lido.

Assim, a leitura das palavras parece ter interferido no desempenho da compreensão leitora. O grupo F foi o grupo que teve maior dificuldade na leitura das palavras e obteve um desempenho na compreensão da leitura das palavras em níveis menos avançados.

Entre as palavras que foram escolhidas para a realização da atividade da compreensão leitora notou-se que “chapéu”, “casaco” e “jogo” foram as que tiveram maior compreensão no nível descritivo. As crianças apenas descreviam o que era o objeto e relatavam sua utilidade. A palavra “sorriso” foi a mais compreendida no nível intermediário e a palavra “guerra” foi a mais realizada no nível de compreensão leitora interpretativa.

A palavra “guerra” foi a palavra que mais foi relacionada com o contexto atual que as crianças estavam vivenciando, por estarem num ano em que ocorreram vários conflitos no Oriente Médio e também num ano de eleições municipais, essa palavra foi freqüentemente relacionada com esses temas.

Em geral, as crianças compreendem bem as palavras que discorrem a respeito de temas com os quais elas têm maior familiaridade. Por melhor que seja a

competência leitora de um aluno, ele se confrontará inúmeras vezes, em sua experiência escolar, com assuntos e questões que não domina e é por essa razão que ele está na escola, para aprender.

Nesse sentido, é importante que o professor investigue o que as crianças já sabem sobre os tópicos que pretende ensinar: quanto menos conhecimento prévio sobre o tema explorado a criança tiver, mais dificuldades serão encontradas para ler e para compreender palavras e textos que versem sobre o assunto. Isto acontece porque a informação nova não tem onde se ancorar nos esquemas cognitivos do leitor (NOVAK, 1995; MOREIRA, 1999).

Um outro aspecto importante diz respeito à relação entre o desempenho da lecto-escrita e da compreensão leitora. Nessa pesquisa, o nível de desenvolvimento da lecto-escrita pode ter contribuído para o desempenho das crianças na atividade da compreensão leitora.

Isso é relevante não apenas porque as crianças conhecem mais palavras, mas também porque elas, familiarizadas com o vocabulário dos livros, compreendem melhor os textos e as palavras trabalhadas. Portanto, segundo Teberosky & Ribera (2004) haveria uma relação recíproca entre o desenvolvimento e a compreensão do vocabulário e a familiaridade com palavras e textos.

Assim, para que a criança compreenda o que leu, além de conseguir ler, ela precisa dessa relação entre a oralidade e a escrita. Durante muito tempo, abordou-se a linguagem escrita e a linguagem oral como pólos opostos, porém, essa interseção entre as duas modalidades precisa estar presente em sala de aula.

Segundo Nóbrega (2005: 2)

(...) a linguagem escrita que se usa em “chats” é muito mais informal e espontânea do que a linguagem oral empregada em uma palestra. Gêneros orais como exposição, debate, conferência apresentam forte conexão com a escrita. Lê-se para falar, já que, em geral, é preciso preparar-se para a comunicação; escreve-se para falar, porque, muitas vezes, a fala é acompanhada de impressos ou de apresentações no data show. Essa oralidade é parceira da escrita.

Essa inter-relação entre a compreensão e a leitura, escrita, consciência fonológica e ortografia só confirma o fato de que a alfabetização é parte de um contexto sociocultural e por isso exige um trabalho que pressupõe diálogos entre professor/aluno, propiciando o compartilhamento de idéias e de pensamentos. Só assim a aprendizagem da lecto-escrita será significativa.

IDÉIAS PROVISÓRIAS

O interesse em dar continuidade a um trabalho realizado durante o curso de Especialização em Educação Especial/UFSM e, principalmente, a necessidade de compreender a repercussão da estimulação da consciência fonológica no processo de aprendizagem da lecto-escrita, proporcionou a elaboração de um estudo meticuloso que visou delinear algumas contribuições para a área temática de estudo e, sobretudo, para a prática pedagógica. Nessa perspectiva de relação entre consciência fonológica e alfabetização, foi proposta o seguinte problema de pesquisa:

Existe uma diferença significativa no desempenho de leitura e de escrita entre as crianças que realizaram o programa de estimulação pré-alfabética e as que não realizaram e que freqüentam a primeira série do Ensino Fundamental?

Contemplando os objetivos e respondendo a questão central, acima mencionada, buscou-se resgatar os pontos relevantes dos achados e, posteriormente, delinear algumas idéias que visam mobilizar a escola e os professores para que pensem e produzam estratégias de trabalho capazes de explicitar os elementos necessários à construção social da lecto-escrita.

Assim, retomando os achados discutidos no capítulo anterior e desdobrando-os a partir dos dois objetivos específicos da pesquisa, busca-se enfatizar a

repercussão da estimulação metafonológica no processo de construção da lecto-escrita.

Comparação do desempenho dos grupos em cada atividade

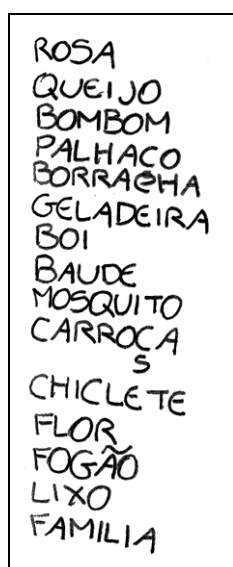
Com relação à Prova de Consciência Fonológica, grupos D e G tiveram um desempenho superior aos grupos E e F, indicando que o grupo G, que não participou do programa de estimulação pré-alfabética na pré-escola saiu-se melhor que o grupo E que passou por essa experiência. As crianças tiveram desempenhos inferiores nas tarefas da consciência do fonema. Nessas tarefas, os grupos D e G também tiveram desempenhos superiores aos grupos E e F. Contudo, apenas o grupo F apresentou um escore de êxitos muito abaixo dos demais grupos, pois, alcançou uma média baixa, que não chegou à metade da média do grupo com melhor desempenho, grupo D.

Todas as crianças conseguiram realizar as tarefas que envolviam rima, aliteração, análise silábica e síntese silábica, mesmo estando em diferentes níveis de evolução da escrita, porém nem todas as crianças conseguiram realizar as tarefas de consciência fonêmica. O fator que se salientou claramente na explicação da grande dificuldade com a consciência fonêmica foi a escolarização. As crianças do grupo D e G, que apresentaram um bom desempenho nas demais atividades, como a atividade de leitura (o que é possível ler?), de escrita, de exploração da escrita ortográfica e de compreensão leitora, também tiveram um resultado superior nas tarefas da consciência fonológica, sobretudo, naquelas que envolviam a consciência fonêmica. Já, as crianças que apresentaram hipóteses mais anteriores da caracterização da escrita e também na leitura obtiveram resultados inferiores na prova de consciência fonológica e, principalmente, nas tarefas de consciência fonêmica.

Todas as crianças, com exceção de uma criança do grupo F, possuíam conceitualizações sobre a natureza da escrita, pois são idéias comumente encontradas antes mesmo das crianças iniciarem a alfabetização formal. As crianças do grupo F foram as que tiveram mais dificuldades na realização das leituras das palavras que fizeram parte dessa atividade.

O fato das crianças do grupo E terem participado de um programa de estimulação pré-alfabética metafonológica não garantiu superioridade, com relação à leitura, em comparação com as crianças do grupo G, grupo que não participou das atividades metafonológicas. Mas, em contrapartida, o grupo E alcançou um desempenho muito melhor que o do grupo F, grupo que também não participou do programa pré-alfabético.

Houve similaridade entre os resultados da Prova de Consciência Fonológica e a atividade de leitura e de escrita, ou seja, as crianças que tiveram facilidade nas tarefas de consciência fonológica tiveram também facilidade na leitura das palavras propostas. Notou-se que a comparação entre os achados das duas atividades evidenciou a interação entre a consciência fonológica e a leitura e a escrita, a íntima relação entre oralidade e escrita. Isso pode ser observado nas atividades realizadas pela aluna Y.F.L, que apresentou bom desempenho na PCF e nas demais atividade de leitura e de escrita. Y.F.L (grupo D) teve 100% de acertos na PCF e na atividade de escrita e de exploração da escrita ortográfica apresentou poucas falhas, como evidencia-se nos exemplos que seguem:



Handwritten words in a box, likely for an orthographic exploration activity. The words are: ROSA, QUEIJO, BOMBOM, PALHACO, BORRACHA, GELADEIRA, BOI, BAUDE, MOSQUITO, CARROCA, CHICLETE, FLOR, FOGÃO, LIXO, FAMILIA.

Figuras 10: Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica de Y.F.L.

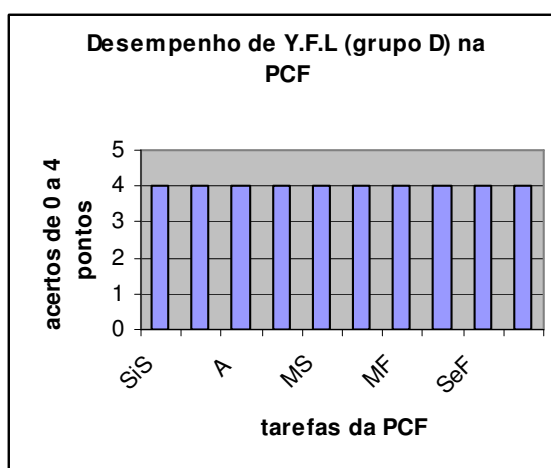


Figura 11: PCF de Y.F.L.

QUADRO
ALUNO
GIZ
PROFESSORA
A PROFESSORA
COM O GIZ ESCREVE NO QUADRO

Figura 12: Atividade de Escrita de Y.F.L

Já na atividade de escrita, apenas o grupo F não teve todos os seus componentes no terceiro período e na hipótese alfabética da evolução da escrita. Todas as crianças conseguiram realizar a escrita das palavras, com exceção de duas crianças do grupo F. As crianças dos grupos D, E e G conseguiram produzir a escrita das palavras que foram propostas, sendo boa parte delas escrita de acordo com as regras de convenção ortográfica. Também, observou-se que as crianças que tiveram melhores desempenhos na Prova de Consciência Fonológica também apresentaram-se como boas escritoras.

Logo abaixo, apresenta-se a produção de uma criança de cada grupo na atividade de escrita:

QUADRO ALUNO GIZ PROFESSORA
A PROFESSORA ESCREVE NO QUADRO COM O GIZ

Figura 13: Atividade de Escrita de L.B.M (grupo D)

QUADRO
ALUNO
GIZ
PROFESSORA
A PROFESSORA ESCREVE NO QUADRO COM O GIZ

Figura 14: Atividade de Escrita de L.N.R.S (grupo E)

ODMRELCMA
ACE
OEUCE
MCNAE COM
AGOCUCU
E

Figura 15: Atividade de Escrita de H.J.A.S (grupo F)

Quadro
Aluno
giz
Professora
a professora escreve no quadro com o giz

Figura 16: Atividade de Escrita de A.M.V. (grupo G)

O grupo que teve o maior número de êxitos na atividade de exploração da escrita ortográfica foi o grupo D, seguido pelos grupos G, E e F. As crianças do grupo D, E e G apresentaram em suas escritas falhas de substituições de letras, acentuação e omissão, enquanto as crianças do grupo F apresentaram falhas mais primitivas decorrentes da instabilidade do sistema alfabético, visto que é um grupo em que a maioria das crianças não atingiu a hipótese alfabética na escrita.

A convencionalidade regular ou irregular da notação ortográfica e a frequência de uso das palavras no cotidiano da criança foram as características principais que fundamentaram a relação com as falhas ocorridas. Comparando os achados da atividade de exploração da escrita ortográfica com a Prova de Consciência Fonológica, encontra-se uma ordenação de desempenho dos grupos, similar em ambas as atividades, sugerindo uma relação entre elas.

Abaixo, estão expostas as produções de algumas crianças na atividade de exploração da escrita ortográfica, que exemplificam as características encontradas nas falhas das crianças:

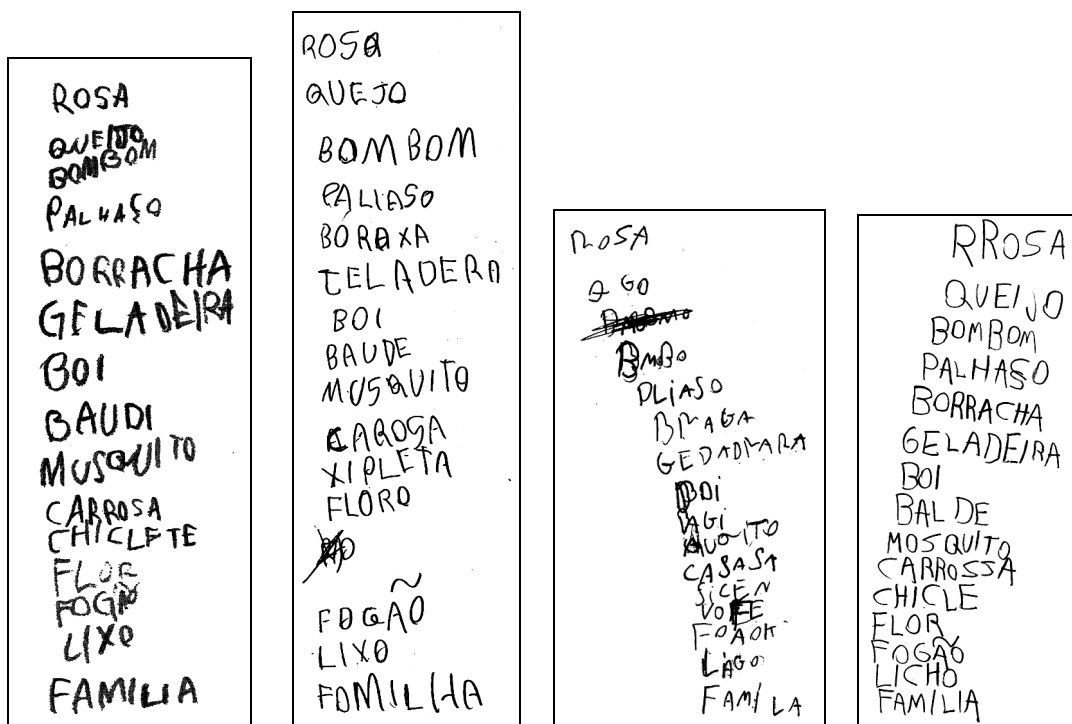


Figura 17:
L.A.R (grupo D)

Figura 18:
L.R.S (grupo E)

Figura 19:
L.W.F (grupo F)

Figura 20:
D.L.S (grupo G)

Na atividade de compreensão leitora, as crianças oscilaram entre os três níveis de compreensão leitora: descritivo, intermediário e interpretativo, porém a maioria (doze crianças) estava no nível intermediário. Houve uma relação entre o desempenho da compreensão leitora e o da lecto-escrita. O nível de desenvolvimento da lecto-escrita contribuiu para o desempenho das crianças na atividade de compreensão leitora.

Abaixo, algumas falas das crianças que exemplificam cada nível de compreensão leitora:

- “O sorriso serve para sorrir, para alegrar as pessoas” (H.J.A.S., grupo F, nível descritivo).
- “Existem vários tipos de jogos, têm os jogos de computador, têm os de videogame. Os jogos servem para divertir as pessoas, quando elas estão bravas. Quando eu estou nervoso, bravo eu peço para minha mãe e vou lá para o computador ou para o videogame” (L.A.R, grupo D, nível interpretativo).
- “O chapéu serve para proteger a cabeça do sol, é de palha e é diferente do boné. Os agricultores que trabalham na fazenda usam ele” (A.L.O., grupo G, nível intermediário).

A estimulação metafonológica e os avanços na lecto-escrita

As atividades analisadas demonstraram que a estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil proporcionou uma diferença de desempenho da lecto-escrita apenas para as crianças do grupo E, pois, em comparação com as crianças do grupo F, elas tiveram um desempenho muito superior em todas as atividades. Já, as crianças dos grupos D e G demonstraram desempenhos semelhantes nas atividades envolvendo a lecto-escrita.

A estimulação da consciência fonológica parece ter beneficiado algumas crianças, do grupo E, que não tiveram contato com ambientes nos quais havia a valorização da cultura letrada, influenciando, assim, nas funções sociais da língua escrita, nas diversas formas, propósitos e relações com a oralidade. O que não aconteceu com as crianças do grupo D, que já chegaram à escola com esse tipo de experiência.

Assim, considerando-se as análises e as reflexões realizadas a partir das atividades propostas nesse estudo, enunciam-se elementos sinalizadores de referência para o ensino da linguagem na escola, explicitando que:

- a valorização pelo professor das experiências prévias das crianças que ingressam na escola formal é fundamental;
- a reflexão sobre qual é o papel da escola para aquelas crianças que chegam à instituição sem terem tido a oportunidade de conviver em um ambiente estimulador de leitura e de escrita é essencial para o avanço das concepções;
- o professor alfabetizador precisa conhecer os aspectos relacionados à consciência fonológica, dentro de uma linha construtivista, a fim de organizar o trabalho pedagógico que envolva as questões sobre ler e escrever;
- a utilização de estratégias pedagógicas pensadas e organizadas pelos professores, envolvendo a relação entre a consciência fonológica e a lecto-escrita, pode facilitar o processo de compreensão do sistema alfabético para as crianças que ingressam na escola;
- a consciência fonológica precisa ser vista como uma atividade, dentro dos parâmetros de Leontiev (1884, 1988), que explicita a diferenciação entre uma tarefa de execução e repetição e uma atividade criadora, realizada por um motivo e conduzindo o sujeito a uma aprendizagem significativa;
- a exploração da consciência fonológica de forma complementar ao trabalho pedagógico, sem confundir essa relação com um método de ensino que aborda exclusivamente a correspondência fonográfica, como o método fônico, é indispensável ao desenvolvimento da linguagem escrita no processo de alfabetização;
- a utilização da consciência fonológica como sendo pré-requisito é um retrocesso, pois a lecto-escrita é uma atividade complexa que exige um intercâmbio social e, por esse motivo, possui muitos aspectos que relacionam e influenciam na sua construção;
- a consciência fonológica pode ser usada para auxiliar na aprendizagem escolar, evidenciando na lecto-escrita, a relação de reciprocidade entre a oralidade e a escrita e também a sistematização da escrita ortográfica e da compreensão leitora;

- a consciência fonológica pode ser explorada na fase inicial da alfabetização, quando as crianças não entendem os espaços em branco existentes entre as palavras de uma frase escrita, possibilitando, assim, a superação da perturbação que ocorre na tentativa de homologar as separações gráficas e as segmentações no enunciado;
- as relações entre a consciência fonológica, a escrita ortográfica e a compreensão de textos pode ser utilizada com fins pedagógicos, pois quando um leitor encontra uma palavra nova em um texto, ele pode usar esse conhecimento com a finalidade de identificar a categoria gramatical da palavra e a ortografia na busca de conexões com outras palavras, as quais podem oferecer pistas sobre o significado da nova palavra;
- a exploração do uso da consciência fonológica no processo de alfabetização pode ser uma oportunidade de discutir e refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre as palavras, pois, ao mesmo tempo que é uma alternativa para o desenvolvimento da ortografia, também promove uma integração maior entre os diversos aspectos da oralidade e da escrita;
- o professor precisa compreender que as falhas na escrita da criança fazem parte do processo de construção de conhecimento da lecto-escrita e, portanto, ele precisa organizar atividades pedagógicas que levem em conta esses aspectos;
- a relação entre a lecto-escrita e a compreensão leitora pode ser aproveitada pedagogicamente, através de perguntas sobre o conteúdo da mensagem, a linguagem que se escreve ou ainda o professor pode centrar sua atenção nos aspectos gráficos da escrita, seja nas letras, nas palavras, seja na correspondência grafema/fonema;
- a criança precisa estar inserida num ambiente de texto escrito e de cultura letrada para haver uma aprendizagem compreensiva e significativa, propiciando assim, a ampliação do seu universo vocabular. Os níveis de compreensão estão ligados ao ato de ler e de escrever;
- o professor precisa observar, em sala de aula, o que as crianças compreenderam e ter com elas um diálogo permanente, deixando-as expor seus pontos de vista a respeito do que leram, retomando passagens dos textos, explorando e compartilhando impressões por elas produzidas;

- o professor precisa estabelecer uma relação dialógica entre a oralidade e a escrita, permitindo que o aluno perceba as aproximações e os distanciamentos entre esses dois processos;
- o professor, frente às dificuldades que os alunos encontram para ler e compreender, precisa optar por desenvolver a autonomia e o espírito crítico necessários para a consolidação da alfabetização, abandonando práticas como: trabalho com textos exclusivamente através da oralização e interpretando-os pelos alunos;
- a organização das atividades escolares relacionadas à leitura e à escrita precisam considerar os interesses, objetivos e as ações implementadas para a resolução de um problema ou uma proposta de trabalho. Isso porque toda a atividade pensada e organizada a partir desses elementos leva em conta a construção e a produção de conhecimento do sujeito individual e do coletivo.

Ao fechar esse estudo, pode-se afirmar que as idéias provisórias aqui apresentadas deixam desvelar a sutileza que pesquisa dessa natureza podem produzir, pois tanto a escola como os professores e os alunos são sujeitos desse processo, implicando-se nesse contexto de forma interdependente. Dessa forma, não há como pensar na organização do trabalho pedagógico sem considerar o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo de construção de leitura e de escrita no contexto da sala de aula, na escola, sejam eles professores e/ou alunos.

REFERÊNCIAS

- ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J. & MOUSTY, P. Construção da leitura e distúrbios associados, tratamento e teoria. In: GREGOIRE, J. & PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnóstica**. Porto Alegre, Artmed, p. 105 – 124, 1997.
- ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p.53-61, 1991.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S.J. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona, Paidós, 1986.
- BISQUERA, R. **Metodos de investigacion educativa: guia practica**. Ediciones Ceac, Barcelona, 1989.
- BOLZAN, D.P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2002.
- BOLZAN, D.P.V. & ÁVILA, V.M.Z. A produção de notações em diferentes domínios: Algumas reflexões a partir da práxis. **Caderno do Aplicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 1998.
- BOLZAN, D.P.V. **O que é possível ler?** Material didático, NDI/CE/UFSM, 1994.
- BRAGGIO, S. L. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre, Artmed, 1992.
- BRIZUELA, B.M. Números e letras: primeiras conexões entre sistemas notacionais. In: TEBEROSKY, A, SOLER, M.G. & Colaboradores. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRYANT, P. & BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre, Artmed, 1987.

- BYRNE, B. Treinamento da Consciência Fonológica em crianças pré-escolares: Por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO- MARTINS, C. (Org). **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis, Vozes, p.37-68, 1995
- BYRNE, B. & FIELDING-BARNSLEY, R. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. **Jornal of educational Psychology**, v.83, n.4, p.451-455, 1991.
- CAGLIARI, L.C. A ortografia na escola e na vida. In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999a.
- _____. A caracterização gráfica na história do alfabeto. In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999b.
- _____. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo, Scipione, 1997.
- _____. A ortografia na escola e na vida. in ALVES, Maria Leila (coord). **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1990.
- CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999.
- CAPELLINI, S.A. & CIASCA, S.M. Aplicação da Prova de Consciência Fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**. V.1 n.1, 1999.
- CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo, Memnon, 2000.
- _____. Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre desenvolvimento**. v. 7, n.37, p. 14-20, 1998.
- _____. O desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças durante a alfabetização. **Temas sobre desenvolvimento**. v. 6 n.35, p. 15-21, 1997.
- CARDOSO-MARTINS, C. 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**. Petrópolis, Vozes, p.101-128, 1995.
- CARVALHO, W.J.A. **Desenvolvimento das habilidades fonológicas: da sensibilidade fonológica à Consciência Fonológica**, s/d.

- CARVALHO, I.A.M. & ALVAREZ, R.M.A. Construção da linguagem escrita: Aspectos da Consciência Fonológica. **Revista Fono Atual**, n.1, 2000.
- CASTORINA, J.A. O debate Piaget-Vygotski: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J.A; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. In: **Piaget-Vygotski: novas contribuições para o debate**. São Paulo, Rio de Janeiro, 1996.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.
- CIELO, C.A. Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. **Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Letras**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2000.
- _____. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.33, n.04, p.21-60, 1998.
- _____. Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura. **Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)**. Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.
- CIELO, C.A. & POERSCH, J.M. Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.33, n.02, p.99-105, 1998.
- DAVÍDOV, V. & MARKÒVA, A. La actividad de estudio en la escuela. In: DAVÍDOV, V. SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**. Antología, Editorial Progreso, 1987.
- DEMONT, E. Consciência Fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GREGOIRE, J.& PIÉRARD, B. **Avaliação dos problemas de leitura, os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre, Artes Médicas, p.189-201, 1997.
- ELLIS, A.W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. In: Wittrock, M.C. **La investigación en la enseñanza: enfoques, teorías y métodos**. Barcelona, paidós, 1989.
- FERREIRO, E. Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas. **Seminário Internacional de leitura e escrita – letra e vida**. São Paulo, 2005.

- _____. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pedagógica Pátio: leitura e escrita em questão**, 2004.
- _____. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In.: FERREIRO, E. e colaboradores. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- _____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo, Cortez, 2002.
- _____. **Cultura escrita e educação: Conversas de Emília Ferreiro com José Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- _____. **Com todas as letras**. São Paulo, Cortez Editora, 1993.
- _____. **Os filhos do analfabetismo**. Rio Grande do Sul, Artes Médicas, 1990.
- _____. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1987.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N.R.; HIDALGO, I.G. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever**. São Paulo, Ática, 1996.
- FLÔRES, O.C. Sensibilidade lingüística e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n.4, p.46-63, 1992.
- FRAGO, A.V. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre, Artmed, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, autores associados, Cortez, 1985.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5 ed., 1990.
- GARCIA, J.R & PÉREZ, F.C. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- GOLBERT, C.S. **A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização: teoria – avaliação – reflexões**. Porto Alegre, Artmed, 1988
- GOMBERT, J.E. **metalinguistic development**. Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- GOSWAMI, L. & BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale. Harlbraum, 1999.

- GOUGH, P.B.; LARSON, R.C.; PHILIP, B. A estrutura da Consciência Fonológica. In: In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org). **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis, Vozes, p.101-128, 1995.
- GUIMARÃES, S.R.K. **Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita**: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v.18, n. 3, p.247-259, 2002.
- HARTLEY, J.F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, C. & SYMON, G. (Ed.). **Qualitative methods in organizational research**: a practical guide. London: Sage, 1994.
- HASSE, V.G. Consciência fonêmica e neuromaturação. **Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Curso de Pós-Graduação em Letras**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990.
- IDE, S. M. **Leitura, escrita e a deficiência mental**. São Paulo, Editora Memnon, 1993.
- JENKINS, R. & BOWEN, L. Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. **Topics in Language Disorders**: 14 (2), 26-39, 1994.
- KAMINSKI, K. & GIL, P. Questão de Método. **Revista Educação**, ano 28, n. 244, 2001.
- KATO, M.A. & MOREIRA, N. R. Alfabetização: Estudos psicolingüísticos. In: KATO, M.A.; MOREIRA, N. R.; TARALLO, F. **Estudos em Alfabetização**: Retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística. Campinas, São Paulo, Pontes: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.
- LAMPREIA, C.P. Vygotski e Leontiev. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. v.12 n.1. Porto Alegre, 1999.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988a.
- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L.S., LURIA, A .R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988b.
- LEONTIEV, A.N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. México, Editorial Cartago, 1984.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, Ática, 1987.
- LEYBAERT, J.; ALEGRIA, J.; DELTOUR, J.J., & SKINKEL, R. Aprender a ler: o papel da linguagem, da Consciência Fonológica e da escola. In: GREGOIRE, J. &

- PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnóstica**. Porto Alegre, Artmed, p. 143 – 166, 1997.
- LIBÂNEO, J.C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender** - Davídov e a teoria histórico-cultural da atividade, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/tegt04.doc> em **Novembro de 2004**.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.
- LURIA, A.R. “Vygotski”. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. L.S. Vygotski, A.R. Luria, A.N. Leontiev. São Paulo, Ícone, São Paulo, 1988.
- LURIA, A.R. & YODOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MALUF, M.R. & BARRERA, S.D. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), p. 491-502, 2003.
- MALUF, M.R. & BARRERA, S.D. Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10 n. 1, p.125-145, 1997.
- MAGNUSSON, E. Consciência metalingüística em crianças com desvios fonológicos. In: YAVAS, S.M. **Desvios Fonológicos em crianças: Teoria, pesquisa e Tratamento**. Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 109-148,1990.
- MASSINI-CAGLIARI, G. A escrita ideográfica & escrita fonográfica. In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999a.
- _____. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexão sobre o próprio sistema de escrita? In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999b.
- MENN, L. & STOEL-GAMMON, C. Desenvolvimento Fonológico. In: FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. **Compêndio de Linguagem da Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, p.277-295, 1997.
- MONTEIRO, A. A construção de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal de Pernambuco, 1995.
- MOOJEN, S. & SANTOS, R.M. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.36, n.03, p.61-79, 2001.

- MORAIS, A.G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização**: Aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Editora Ática, Séries Fundamentos, 1996b.
- MORAIS, A.M.P. **A relação entre a Consciência Fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo, Vetor, 1997.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- _____. Literacy and awareness of units of speech: implications for research on the units of perception. **Linguistic** (23), 1985.
- MORAIS, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. (org) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 1992.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo, EPU, 1999.
- MOUSTY, P.; LEYBAERT, J.; ALEGRIA, J.; CONTENT, A., & MORAIS, J. BELEC: uma bateria de avaliação da linguagem escrita e de seus distúrbios. In: GREGOIRE, J. & PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnóstica**. Porto Alegre, Artmed, p.125 – 142, 1997.
- NÓBREGA, M.J. Compreensão leitora. **Revista Palavra**, 2005.
- NOVAK, J. D. **Teoría y práctica de la educación**. Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 1992.
- NUNES, T.; BRYANT, P.; & BINDMAN, M.E. Quem se preocupa com ortografia? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org). **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis, Vozes, p.101-128, 1995.
- NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura-teoria e prática**. São Paulo, Cortez, 1992.
- OLSON, D. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D. & TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo, Ática, 1997.
- PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Rio Grande do Sul, Artes Médicas, 1985.

PAULA, G.R. Terapia em Consciência Fonológica no processo de alfabetização. Santa Maria-RS. **Dissertação (Mestrado em Distúrbio da Comunicação Humana)** - Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

_____. Terapia em Consciência Fonológica no processo de alfabetização. Santa Maria-RS. **Monografia (Especialização em Fonoaudiologia)** - Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

POERSCH, J.M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.33, n.04, p.751-758, 1998.

PONTECORVO, C. As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido o “falar bem para escrever bem”? In: FERREIRO, E. e colaboradores. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

PINHEIRO, A.M.V. **Leitura e Escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas, Editora Psy, 1994.

REGO, L.L.B. A relação entre a evolução da concepção de escrita e uso de pistas grafo-fônicas na leitura. A estrutura da Consciência Fonológica In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org). **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis, Vozes, p. 69-100, 1995.

REGO, L.L.B. & BUARQUE, L.L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A.G. (org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

ROAZZI, A. & DOWKER, A. Consciência Fonológica, rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília 5 (1), p. 31-35, 1989.

ROCCO, M.T.F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. **Caderno Pesquisa** n. 75, 1990.

SCLIAR-CABRAL, L. Pela melhor definição das capacidades metafonológicas. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.33, n.04, p.13-23, 1998.

_____. Conhecimento para o uso e consciência metafonológica. **IV Encontro Nacional da ANPOLL- Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**, Recife-PE, 1989.

SALLES, J.F. Desenvolvimento da Consciência Fonológica de crianças de 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental de uma escola estadual. Santa Maria-RS. **Monografia (Especialização em Fonoaudiologia)**-Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

- SALLES, J.F.; MOTA, B.; CECHELLA, C.; PARENTE, M.A.M.P. Desenvolvimento da Consciência Fonológica de crianças de 1^a e 2^a séries. **Pró – fonos**. Revista de atualização científica, Carapicuíba (SP), v.11, n.2 p.68-76, 1999.
- SAMPAIO, C. S. Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora pesquisadora. In: ESTEBAN, M. T. (org). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo, Cortez, 2003.
- SANTOS, M.T.M. & NAVAS, A.L.G.P. **Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria e Prática**. Manole, 2002.
- SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. & PEREIRA, L.D. Estimulando a Consciência Fonológica In: PEREIRA, L. D. & SCHOCHAT, E. **Processamento Auditivo Central: manual de avaliação**. São Paulo, Lovise, p.85-90, 1997.
- SANTOS, M.T.M. & PEREIRA, L.D. Consciência Fonológica. In: PEREIRA, L. D. & SCHOCHAT, E. **Processamento Auditivo Central – manual de avaliação**. São Paulo, Lovise, p.187-195, 1997.
- SOARES, M. Nada é mais gratificante do que ensinar. **Letra A**. Belo Horizonte, ano 1, n 1, 2005.
- SILVA, S.A.A.S. A pesquisa qualitativa em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, v.8, n.1, 1999.
- _____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Minas Gerais, Editora Dimensão, v. 9, n.52, 2003.
- TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- TEBEROSKY, A. & OLIVÉ, C.M. Primeiras escritas em segunda língua e contexto multilíngue. In: TEBEROSKY, A. & GALLART, MS. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- TEBEROSKY, A. & RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A. & GALLART, MS. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- TOLCHINSKY, L. Aprender sons ou escrever palavras? In: TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L (org.). **Além da alfabetização - a aprendizagem fonológica, ortográfica, lexical e matemática**. São Paulo, Ática, p. 37-61, 1996.
- TUNMER, W.E.; HERRIMAN, M.L. & NESDALE, A.R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**. V. 23 n.2, p. 134-158, 1988.

WEISZ, T. **Atualização e aperfeiçoamento de professores especialistas em educação por multimeios**. Projeto Ipê. São Paulo, 1985.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar". In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev. São Paulo, Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Papyrus, 1984.

YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, v.14, 1989.

YAVAS, F. & HASSE, V.G. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. **Letras de hoje**, Porto Alegre- PUC- RS, v.23 n.4, 31-55, 1988.

YOPP, H. K. The validity and reliability of phonemic awareness tests. **Reading Research Quarterly**, v. 23: 159-177, 1988.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

_____. Consciência Fonológica, fases de construção da escrita e seqüência de apropriação da ortografia do Português. Cap. 08, p. 91-104. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, J.L. **Anuário Cefac de Fonoaudiologia**. São Paulo, Revinter, 2000.

ANEXO A

ANEXO A
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROVA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (PCF)
 (Capovilla & Capovilla, 1998)

Nome:

D.N.:

Data:

Idade:

TAREFA	SIM	NÃO	COMENTÁRIOS
--------	-----	-----	-------------

SÍNTESE SILÁBICA

Demonstração: por-ta; sa-pa-to.

Que palavra resulta da união de :

lan-che			
ca-ne-ta			
pe-dra			
bi-ci-cle-ta			

SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

Demonstração: suco; caderno.

Separar as sílabas de:

bola			
lápiz			
fazenda			
gelatina			

MANIPULAÇÃO SILÁBICA

Demonstração: adicionar /to/ no início de mate e subtrair /ço/ do fim de palhaço.

adicionar /na/ no fim de per			
subtrair /ba/ no início de bater			
adicionar /bo/ no início de neca			
subtrair /da/ do fim de salada			

TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA

Demonstração: mala (lama) e cava (vaca).

Inverter as sílabas de:

boca=cabo			
lobo=bolo			
toma=mato			
gola=lago			

RIMA

Demonstração: mel-céu-viu e vem-cai-sai.

Quais as palavras que terminam como mesmo som:

mão-pão-só			
queijo-moça-beijo			
peito-rolha-bolha			
apé-bola-sopé			

ALITERAÇÃO

Demonstração: melão-barco-menino e braço-sala-sapato.

Quais as palavras que começam com o mesmo som:

boné-rato-raiz			
colar-fada-coelho			
inveja-inchar-união			
trabalho-mesa-trazer			

SÍNTESE FONÊMICA

Demonstração: v-á e ch-u-v-a.

Que palavra resulta da união de:

s-ó			
m-ã-e			
g-a-t-o			
c-a-r-r-o			

SEGMENTAÇÃO FONÊMICA

Demonstração: sol e pó.

Separar os fonemas de:

pé			
aço			
casa			
chave			

MANIPULAÇÃO FONÊMICA

Demonstração: adicionar /r/ no início de asa e subtrair /m/ do início de molho.

adicionar /r/ no fim de pisca			
subtrair /f/ no início de falta			
adicionar /l/ no início ouça			
subtrair /o/ no fim de solo			

TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA

Demonstração: ova (avó) e sem (mês).

Inverter os fonemas de:

ema=ame			
amor=roma			
olé=elo			
missa=assim			

OBSERVAÇÕES:

ANEXO B

ANEXO B
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
1ª SÉRIE
ATIVIDADE DE LEITURA
O QUE É POSSÍVEL LER? (Bolzan, 1994)

Nome do aluno:

Turma:

Idade (a:m):

DN:

Data da testagem:

PÃO	
BORBOLETA	
CASACO	
GATO	
SA	
R	
T B V	
?;!:	
LE?A	
123	
22	
MMMMM	
A1B2C3	
F	
yÊâ#µÃ	
5	
bicicleta	
lulu	
ctd	
pé	

ANEXO C

ANEXO C
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
1ª SÉRIE
ATIVIDADE DE ESCRITA
(Ferreiro & Teberosky, 1987)

Lista de palavras para avaliação da escrita:

1. quadro
2. aluno
3. giz
4. professora

Frase:

A professora escreve no quadro com giz

APÊNDICE A

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
1ª SÉRIE
ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA
(Bolzan & Basso, 2004)

Lista de figuras para o Autoditado

1. Rosa
2. queijo
3. bombom
4. palhaço
5. borracha
6. geladeira
7. boi
8. balde
9. mosquito
10. carroça
11. chiclete
12. flor
13. fogão
14. lixo
15. família

APÊNDICE B

APÊNDICE B
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
1ª SÉRIE
ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA*
(Bolzan & Basso, 2004)

Lista de palavras para avaliar a compreensão leitora:

*avaliação gravada

1. CHAPÉU
2. JOGO
3. CASACO
4. SORRISO
5. GUERRA