

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**CONEXÕES ENTRE AS HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
E A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA: O TRABALHO DE ANÁLISE DA SÍLABA
NA FASE INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO.**

MACILENE VILMA GONÇALVES RIBEIRO

Belo Horizonte
2014

MACILENE VILMA GONÇALVES RIBEIRO

**CONEXÕES ENTRE AS HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A PRODUÇÃO
ESCRITA DA CRIANÇA: O TRABALHO DE ANÁLISE DA SÍLABA NA FASE INICIAL DE
ALFABETIZAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Belo Horizonte
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

GONÇALVES-RIBEIRO, Macilene Vilma

Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização. Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro; Orientadora Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade — Belo Horizonte - MG, 2014.

Tese (Doutorado) — FaE — UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Inclusão Social.

(LC HV- a preencher pela biblioteca)

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “*Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização*”, de autoria da doutoranda Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – Orientadora
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Artur Gomes Morais – Titular
Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda – Titular
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas

Profª. Dra. Magda Becker Soares – Titular
Professora Emérita da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

Profª. Dra. Sara Mourão Monteiro – FaE/UFMG – Titular
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

Profª. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins – Suplente
Universidade Federal de Lavras

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho FaE/UFMG – Suplente
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2014.
Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil.

A meu pai (*in memorian*), pelo exemplo de disciplina,
honestidade e persistência;

A minha mãe, pelo apoio incondicional;

A minha querida irmã Maria Eugênia (*in memorian*),
que está feliz agora pela minha conquista...

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

À professora e, principalmente, às crianças que colaboraram para a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, minha orientadora. Meus agradecimentos pela orientação, apoio nos momentos difíceis e por me ajudar a manter o foco me indicando caminhos seguros.

Aos professores Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho e Dra. Francisca Pereira Maciel, pela valiosa contribuição que deram a esta pesquisa à ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, por ter despertado o meu interesse pelo tema desde a sua palestra no CEALE em 2005 e também pela valiosa contribuição à pesquisa à ocasião do exame de qualificação.

Aos meus filhos Lucas e Guilherme, que, por serem brilhantes, me dão tranquilidade e tempo para estudar.

A toda a minha família, principalmente as minhas irmãs, que estão sempre comigo, mesmo que não seja fisicamente.

Aos amigos que insistem em continuarem “meus” amigos, ainda que eu fique três anos sem postar sequer uma foto no *facebook*.

Aos meus colegas de trabalho que me incentivaram e escutaram meus desabafos nessa jornada.

Resumo

Este estudo inscreve-se no campo das pesquisas sobre as relações entre a consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética. Investigamos as implicações das diversas habilidades fonológicas na escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Aplicamos testes de consciência fonológica no início e ao final do estudo e tarefas de produção escrita de listas de palavras em três momentos do ano escolar, solicitamos às crianças justificativas para suas respostas. Dialogamos com pesquisas, de diversas tendências, sobre a consciência fonológica; com investigações sobre o modo como o aprendiz relaciona fala e escrita e sobre a estrutura silábica. Discutimos pontos de instabilidade nas escritas dos sujeitos, a partir de quatro categorias: problemas de desordem com pertinência; influência do reconhecimento do nome das letras; a imposição do modelo CV; influência de conhecimentos adquiridos acerca do sistema ortográfico no ensino formal. Nossos resultados forneceram indícios de que, dentre as habilidades fonológicas, a segmentação oral em sílabas precisa estar bem consolidada para que a criança avance em seu processo de evolução da escrita; que as crianças operam com sílabas, rimas, aliterações e fonemas, no entanto, mesmo com hipótese alfabética, não são capazes de pronunciar os fonemas e referem-se ao nome das letras. A consciência fonológica parece ter uma evolução e variações e não pode ser considerada como se a criança a tivesse ou não. No estudo, com o apoio da escrita que produziram, as crianças operaram com unidades linguísticas que não conseguiram operar nas tarefas orais, isso indica que a escrita seria o ponto de partida para análises da fala. As crianças têm maneiras particulares de analisar a sílaba para escrever e as soluções que encontram para os problemas de escrita parecem depender de suas hipóteses conceituais acerca do sistema de escrita alfabética, das análises fonológicas, de vários tipos, que são capazes de realizar, da estrutura interna da sílaba. Além das reflexões fonológicas, a criança convive com outras hipóteses que elabora sobre a estrutura interna da sílaba, sua hierarquia de dificuldades e a aparente necessidade de a criança preservar o modelo CV, além de decisões a respeito de quais letras (consoantes ou vogais) e a sua ordem para escrever. Dessa forma, nossa hipótese é a de que as omissões das crianças ao escrever não podem ser atribuídas (somente) à incapacidade de análise fonêmica.

Palavras-chave: habilidades da consciência fonológica; sílaba, sistema de escrita alfabética, alfabetização.

ABSTRACT

This study falls within the field of research about the connections between a phonological consciousness and an alphabetic writing system appropriation. We investigated the implications of various phonological abilities in the writing of first grade school children. Phonological consciousness tests were taken at the beginning and at the end of the study. There were also production tasks with written word lists at three moments of the school year, and children were asked to justify their answers. A dialogue was established with studies from various viewpoints on phonological consciousness and with investigations about how learners relate speech and writing, and also about syllabic structure. Instability points in the subjects' writing were discussed, based on four categories: problems with relevance disorder, influence of letters' names recognition, the imposition of the CV model; influence of acquired knowledge about the spelling system in formal education. Our results provide evidence that, among phonological awareness, oral segmentation into syllables must be well established for the child to go through their process of writing evolution; that children operate with syllables, rhymes, alliterations and phonemes, however, even with alphabetic hypothesis, are not able to pronounce the phonemes and refer to the letters by their names. The phonological consciousness seems to have an evolution and variation and cannot be considered as if the child has it or not. In the study, supported by their writing, the children operated with linguistic unities they can't operate in oral tasks. This indicates that the writing would be the starting point to speech analysis. Children have particular ways of analyzing the syllables in order to write and the solutions they find for problems with writing seems to depend on their concept hypothesis about the alphabetical writing system deriving from various types of phonological analyses they are capable of performing, and from the syllable internal frame. Besides phonological reflections, a child lives with other hypothesis they elaborate on syllables internal structure, its hardship hierarchy and an apparent need for the child to preserve the CV model, next to the decisions about which letters (consonants or vowels) and their writing order. Thus, our hypothesis is that childrens' omissions when writing, can't be assigned (only) to phonemic analyses incapability.

Key-words: phonological consciousness ability, syllable, alphabetic writing system, literacy

SUMÁRIO

| | | |
|---------------------|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | | 10 |
| 1 | CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UM CAMPO DE CONTROVÉRSIAS | 15 |
| 1.1 | As diversas habilidades da consciência fonológica | 20 |
| 1.1.1 | Consciência silábica | 20 |
| 1.1.2 | Habilidade de detectar rimas e aliterações | 22 |
| 1.1.3 | Consciência Fonêmica | 26 |
| 1.2 | Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: a permanência do debate | 31 |
| 1.3 | Consciência fonológica e ensino da língua escrita: algumas implicações do debate | 37 |
| CAPÍTULO II | O LUGAR DA SÍLABA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA CRIANÇA | 47 |
| 2.1 | A estrutura interna da sílaba | 47 |
| 2.2 | Sílabas simples... sílabas complexas: a estrutura da sílaba e as difíceis decisões da criança ao escrever | 49 |
| 2.3 | O abandono da hipótese silábica: passar a escrever alfabeticamente significa passar a fazer uma análise sequencial de fonemas? | 57 |
| | | 61 |
| CAPÍTULO III | SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UM CÓDIGO OU UM SISTEMA DE NOTAÇÃO? | 64 |
| 3.1 | Aprendizagem da língua escrita: decifrar um código ou reconstruir um sistema notacional | 64 |
| 3.1.1 | Aprendendo um sistema de notação alfabética | 68 |
| 3.1.2 | Aprendizagem do sistema de escrita alfabética e o processo de evolução da escrita pela criança | 73 |
| 3.2 | Aprendizagem da língua escrita: apropriação do sistema de escrita alfabética (alfabetização) e o seu uso nas diferentes práticas sociais (letramento) | 77 |
| CAPÍTULO IV | DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO | 83 |
| 4.1 | Amostra | 84 |
| 4.1.1 | Sujeitos | 84 |
| 4.1.2 | A escola | 85 |
| 4.2 | A coleta dos dados | 85 |
| 4.2.1 | Habilidades Consciência Fonológica | 85 |
| 4.2.1.1 | Descrição das tarefas de consciência fonológica | 87 |
| 4.3 | Tarefas de produção escrita | 89 |
| 4.3.1 | Delimitação das palavras do estudo | 90 |
| 4.4 | Procedimentos de análise dos dados | 92 |
| CAPÍTULO V | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 93 |
| 5.1 | As diferentes habilidades da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética: uma relação de interação | 94 |
| 5.1.1 | Hipóteses das crianças acerca do sistema de escrita alfabética | 94 |
| 5.1.2 | Resultados nas tarefas de segmentação oral do teste de consciência fonológica | 95 |

| | | |
|--------------------|--|------------|
| 5.2 | As diferentes habilidades da consciência fonológica e o nível conceitual de escrita: operando com sílabas, rimas e aliterações ou com fonemas... | 97 |
| 5.2.1 | Hipótese silábica e as habilidades de consciência fonológica: desempenho da Lucimara e Eduarda nas tarefas de segmentação oral | 100 |
| 5.2.1.1 | <i>Desempenho da Lucimara nas tarefas de segmentação oral</i> | 100 |
| 5.2.1.2 | <i>Desempenho da Eduarda nas tarefas de segmentação oral</i> | 104 |
| 5.2.2 | Hipótese silábico-alfabética e as habilidades de consciência fonológica: desempenho da Hevelyn, Camila e Sabrina nas tarefas de segmentação oral | 107 |
| 5.2.3 | Hipótese alfabética e as habilidades de consciência fonológica: desempenho do Esteban nas tarefas de segmentação oral | 111 |
| 5.3 | As produções escritas das crianças: refletindo sobre desafios enfrentados pela criança ao escrever e as habilidades fonológicas | 114 |
| 5.3.1 | O trabalho de análise da sílaba por crianças com hipótese silábica: modos escrever de Lucimara e Eduarda | 114 |
| 5.3.1.1 | <i>Modos de escrever da Lucimara</i> | 115 |
| 5.3.1.2 | <i>Modos de escrever da Eduarda</i> | 119 |
| 5.3.2 | Análise da sílaba por crianças com hipótese silábico-alfabética; modos de escrever de Sabrina, Hevelyn e Camila | 126 |
| 5.3.2.1 | <i>1ª tarefa de produção escrita por crianças silábico-alfabéticas: o trabalho de análise da sílaba em função da escrita ou uma análise sequencial de fonemas?</i> | 126 |
| 5.3.2.2 | <i>Tarefa de produção escrita por crianças silábico-alfabéticas: o trabalho de análise da sílaba com estrutura complexa</i> | 137 |
| 5.3.2.3 | <i>Escritas de crianças silábico-alfabéticas: conflitos entre correspondências sonoras e a sequência linear dos sons</i> | 148 |
| 5.3.3 | Análise da sílaba por crianças com hipótese alfabética: modos escrever do Esteban | 158 |
| 5.4 | Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética | 171 |
| CAPÍTULO VI | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 180 |
| | REFERÊNCIAS | 183 |

INTRODUÇÃO

Nas reflexões sobre a alfabetização — os confrontos entre métodos e metodologias — ou linhas e filosofias — teorias de alfabetização e de leitura —, parecem não perder lugar de destaque. Também o grande número de avaliações educacionais, sejam elas governamentais ou não, que são unânimes em apontar os fracassos em alfabetizar em nosso país, parecem contribuir para efervescer as discussões.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao Censo 2010 mostraram que 15,2 % das crianças com 8 anos de idade, no 2º ano do Ensino Fundamental, ainda não estavam alfabetizadas, mesmo que a taxa tenha caído 5 pontos percentuais desde os anos 2000, ainda, em 2010, a uma parcela grande dessa população, é negada a garantia da aprendizagem da língua escrita.

A psicogênese da língua escrita, obra de Ferreiro e Teberosky (1985), pode ser considerada um marco para o campo da alfabetização, antes disso, a discussão se situava em torno de quais métodos seriam mais eficientes para se alfabetizar. Com a psicogênese da língua escrita, que apresentou um sujeito cognoscente, que elabora hipóteses sobre a escrita, muito antes de entrar na escola, passou-se a acreditar que a criança aprenderia quase que espontaneamente, apenas com o convívio com o material escrito. Esse processo levou ao que Soares (2003) denominou como a “desinvenção da alfabetização”— quando uma das facetas fundamentais da alfabetização, a relação grafema-fonema, parece ter sido abolida das metodologias de alfabetização em nome de uma alfabetização construtivista.

Nesse contexto, muitos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de elucidar as capacidades que precisam ser desenvolvidas para que a criança aprenda a ler e a escrever. Dentre eles, estão as pesquisas sobre as relações entre a consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita pela criança. Desde os anos 1970, desenvolve-se, no Brasil e no mundo, uma vasta bibliografia sobre a consciência fonológica, dentre estas uma parcela considerável de estudos está entre aqueles que apontam a consciência fonológica, como chave para a aprendizagem da leitura e da escrita, e propõem programas de instrução em consciência fonológica cujo objetivo é preparar as crianças cognitivamente para aprender a ler e a escrever Adams *et al.* (2006).

Em nosso país, temos propostas de retorno ao método fônico de autores como Capovilla e Capovilla (2000), que desenvolveram vários estudos sobre consciência fonológica e atribuem os fracassos em alfabetizar no Brasil às propostas construtivistas de alfabetização, isso porque não ensinam a relação grafema-fonema. Tais pesquisadores restringem a consciência fonológica à consciência fonêmica e a julgam como condição necessária para a aquisição do código alfabético. Segundo esses autores, o código alfabético deve ser decifrado para que haja aprendizagem da leitura e da escrita, argumentam, ainda, que a proposta de instrução fônica criada por eles seria um procedimento de intervenção que constitui um recurso econômico e eficaz em auxílio à alfabetização.

Em outra perspectiva, Morais, A. (2004) desenvolve estudos sobre as relações entre a consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética, no entanto, o autor considera o sistema de escrita como um sistema notacional — não como um código — e a consciência fonológica como um conjunto de habilidades de segmentação oral — não apenas como consciência fonêmica. Pondera que seriam necessárias mais pesquisas no sentido de tornar mais consistentes as argumentações teóricas sobre o papel da consciência fonológica na aprendizagem da língua escrita, todavia, considera que os resultados de seus estudos apontam para uma necessária inclusão da reflexão metafonológica na escola, desde a educação infantil Morais, A. (2011).

Em nossa pesquisa de mestrado, estudamos as relações entre a consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita, com crianças do 2º ano do ensino fundamental, alfabetizadas com sucesso Gonçalves-Ribeiro (2009). Investigamos quais habilidades da consciência fonológica estariam bem desenvolvidas, já que vários estudos apontam a consciência fonêmica como condição para aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças operaram com sílabas, rimas e aliterações, mas responderam as tarefas de consciência fonêmica dizendo os nomes das letras e não conseguiram pronunciar os fonemas. O que indicou que a consciência fonêmica, tal qual indicam os defensores do método fônico, como a capacidade de operar e manipular os fonemas de forma consciente e deliberada não seria condição necessária para a aprendizagem da língua escrita.

Dessa forma, nossa intenção em desenvolver esta pesquisa de doutorado foi a de compreender melhor como se desenvolveriam as habilidades da consciência fonológica antes e durante a

alfabetização. A partir da hipótese de que a consciência fonológica seria condição necessária, mas não suficiente para aprendizagem da língua escrita buscamos verificar as implicações de cada habilidade da consciência fonológica em cada etapa do percurso de evolução da escrita pela criança, de acordo com a abordagem da psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1985).

Neste estudo, nossa proposta de analisar os modos de escrever das crianças, com um olhar para outras possibilidades além das descritas para cada hipótese acerca do sistema de escrita pela psicogênese, e, partindo do pressuposto de que outros fatores podem interferir na aprendizagem da língua escrita, além das habilidades fonológicas, dentre esses, a estrutura interna da sílaba, parece ter ajudado no sentido de esclarecer alguns pontos importantes entre as complexas relações que existem dentre as habilidades da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita pela criança.

Conscientes que pesquisas desenvolvidas no campo educacional podem trazer implicações pedagógicas e, no caso de pesquisas sobre consciência fonológica, aparecem conclusões orientando a escola a agir desta ou daquela forma, utilizar esse ou aquele método para alfabetizar, tentamos não nos deixar cair nessa armadilha. Assim esperamos que nossa pesquisa trouxesse contribuições para o campo, no sentido de levantar hipóteses para que sejam desenvolvidas mais investigações que aprofundem a questão. O quadro teórico escolhido para a investigação dialoga com pesquisas sobre consciência fonológica de diversas tendências, em estudos sobre o modo como o aprendiz relaciona fala e escrita e com a linguística, sobretudo no que tange às considerações sobre as relações entre o sistema fonológico e a escrita e à estrutura silábica.

Esta tese foi dividida em 5 capítulos. O capítulo 1 discute o conceito de consciência fonológica como um conjunto de habilidades e não apenas como a habilidade de segmentação fonêmica. Apresenta estudos que foram desenvolvidos e que avaliaram as habilidades da consciência de sílabas, habilidade de detectar rimas e aliterações e da consciência fonêmica. Em seguida, aborda os diferentes enfoques sob os quais as relações entre a consciência fonológica e a aquisição da língua escrita têm sido tratadas entre os estudiosos da área: a consciência fonológica seria causa ou consequência da aprendizagem da leitura, ou ainda, numa terceira perspectiva, a interativa, a consciência fonológica seria, simultaneamente, causa e consequência da aprendizagem da leitura, e nesse sentido, apresentamos uma abordagem

das diferentes perspectivas que parecem sustentar a permanência do debate, a partir das correntes de pesquisa que revisamos neste estudo e que consideramos mais representativas das diferentes posturas.

O capítulo 2 traz uma discussão sobre como os aspectos linguísticos podem interferir na aprendizagem da língua escrita. Trazemos uma abordagem acerca da estrutura interna da sílaba, por meio de estudos que analisaram a escrita de crianças em fases iniciais de alfabetização e mostraram a importância da sílaba enquanto unidade fonológica mais facilmente reconhecida pelas crianças. Apresentamos estudos que mostram uma ordem hierárquica para aquisição dos padrões silábicos do português na língua escrita como a que ocorre na língua oral e a importância do modelo CV, mais canônico, na aquisição da língua escrita pela criança. Discute-se também que a análise e a reflexão sobre essas estruturas são desencadeadas, ao que parece, pela própria escrita alfabética que requer a representação linear dos fonemas de acordo com a posição que eles ocupam nas sílabas.

O capítulo 3 apresenta uma discussão que tem como base o pressuposto de que será necessário a criança reconstruir o sistema de notação alfabética — não apenas decifrar ou decodificar um código — para que ocorra aprendizagem da língua escrita. Nesse diálogo, por um lado, apresentamos as posições de autores que consideram o sistema de escrita como um código, e por outro, autores que consideram o sistema de escrita como um sistema notacional. Em seguida, discutimos a dissociação entre letramento e alfabetização que parece ocorrer em alguns estudos da consciência fonológica (“*phonological awareness*”), que consideram o ensino sistemático e direto das relações grafema-fonema como anterior às práticas de leitura e escrita, ou seja, como se não ocorressem de forma simultânea.

O capítulo 4 apresenta o desenho do estudo: os procedimentos e instrumentos utilizados nessa pesquisa. O capítulo 5 traz a análise do resultado dividida em dois eixos: (1) apresenta os desempenhos das crianças em cada tarefa de segmentação oral dos testes de consciência fonológica aplicados, e estabelece relações com as hipóteses conceituais de escrita das crianças; (2) apresenta a análise dos modos de escrever das crianças em cada etapa do seu percurso evolutivo da escrita, considerando as implicações das diferentes habilidades da consciência fonológica na escrita e da estrutura interna da sílaba.

Nas considerações finais, apresentamos as hipóteses possíveis de ser elaboradas a partir de nossos resultados, apontamos as contribuições que esperamos que nosso estudo tenha trazido, bem como a necessidade de novas pesquisas que aprofundem os conhecimentos acerca das implicações das diferentes habilidades da consciência fonológica no processo de apropriação da escrita pela criança, reiteramos que a consciência fonológica é uma dentre as várias capacidades que precisam ser desenvolvidas para que a criança aprenda a ler e a escrever.

CAPÍTULO I — CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UM CAMPO DE CONTROVÉRSIAS

Ter consciência fonológica é estar consciente de que a palavra falada é constituída por sons que podem ser segmentados e manipulados. Essa capacidade tem sido apontada como crítica para aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, ainda não há consenso da direção da relação, ou seja, de quais habilidades da consciência fonológica são necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita, e quais a aquisição da escrita pode promover.

Cough e Larson (1995) apontam que a consciência fonológica é a capacidade de examinar e manipular a estrutura fonológica das palavras, afirmam que adquirir essa capacidade requer que a criança ignore o significado da palavra e preste atenção à sua estrutura, ou seja, é necessária “uma mudança na maneira como a criança ‘encara’ a palavra” (COUGH; LARSON, 1995, p.15). Para os autores, a consciência fonológica não é algo elementar, que a criança tem ou não tem, ela deve ser pensada como um conjunto de habilidades inter-relacionadas de segmentação da fala.

Segundo Cardoso-Martins (1995), a consciência fonológica é a habilidade de prestar atenção consciente aos sons da fala. A autora atribui à consciência fonológica, mais especificamente, à consciência de fonemas, um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita, e indica que o seu treinamento exerce um impacto positivo em tal aprendizagem.

Gombert (2003) faz uma distinção entre a atividade metalinguística e o que ele chama de comportamentos epilinguísticos. O autor confere a atividade metalinguística características como a intencionalidade e a reflexão e a difere de outros comportamentos linguísticos. Para os quais, considera que não há reflexão e nem um controle deliberado sobre a linguagem e sua estrutura, ou seja, aqueles comportamentos linguísticos que se assemelham aos metalinguísticos, mas que não seriam controlados pelo sujeito de forma consciente.

Conforme Morais, A. (2004, 2006a), a consciência fonológica é um tipo de reflexão metalinguística que permite ao sujeito operar sobre as diferentes unidades linguísticas: sílabas, rimas e fonemas. Assim como Cough e Larson (1995), Morais, A. (2006a) afirma que a consciência fonológica não pode ser considerada como uma capacidade única, homogênea. Segundo o autor, uma vez que a consciência fonológica implica a reflexão sobre os vários

segmentos sonoros, deve ser encarada como um conjunto de habilidades que permitem refletir sobre tais segmentos.

Diferentemente da postura de Gombert (2003) e Morais, J. (1996), que defendem a distinção entre sensibilidade e consciência fonológica, atribuindo à consciência fonológica a capacidade de manipular os fonemas de forma deliberada e consciente, MORAIS, A. (2006a) argumenta que “o fato do sujeito não pronunciar fonemas isoladamente não nos permite dizer que não opera sobre os fonemas de palavras, identificando-os como unidades”, além disso, salienta que, na língua portuguesa, “a reflexão sobre segmentos silábicos tem um papel fundamental na compreensão do sistema de notação alfabética” (MORAIS, A., 2006a, p.62). Para Morais, A. (2006a), devemos ter cautela com a postura reducionista que atribui ao conceito de consciência fonológica apenas à capacidade de manipular os fonemas, ou seja, à consciência fonêmica.

Capovilla e Capovilla (1999, 2000) parecem não considerar as várias habilidades da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, os autores enfatizam a consciência fonêmica como a habilidade capaz de garantir sucesso na aprendizagem da leitura, indicam procedimentos de treino da correspondência fonemas-grafemas e afirmam que esses treinos produzem ganhos significativos, além de prevenir e tratar atrasos de leitura e escrita nos contextos educacionais.

No nosso estudo anterior (GONÇALVES-RIBEIRO, 2009) investigamos se a competência para ler e escrever de sujeitos bem sucedidos em alfabetização, aferida por meio de um instrumento de avaliação governamental, a Provinha Brasil¹, seria consequência (somente) da capacidade de analisar fonologicamente em seu nível mais complexo: o nível da consciência fonêmica. Trabalhamos com a hipótese de que, dentre as causas do sucesso em leitura e escrita, estaria a habilidade da consciência fonêmica, inclusive que essa habilidade protagonizaria o sucesso e que a encontraríamos desenvolvida, do ponto de vista da explicitação consciente nos sujeitos.

¹Trata-se de uma avaliação proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), com apoio da Secretaria de Educação Básica e elaboração do Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), realizada na escola pesquisada, em maio de 2008.

Porém, nossos resultados não confirmaram essa hipótese, mesmo que os sujeitos da pesquisa estivessem alfabetizados e apresentassem altos níveis de letramento, segundo dados da Provinha Brasil, não demonstraram nos testes de consciência fonológica, a capacidade de pronunciar isoladamente os fonemas das palavras de forma deliberada e consciente, contrariando os defensores do método fônico que defendem que somente o treino em segmentação oral dos fonemas das palavras e a memorização das letras a eles correspondentes será capaz de garantir uma alfabetização eficaz. No entanto, assim como Morais, A. (2006a), não encontramos justificativas para dizer que tais sujeitos não teriam consciência fonêmica porque não conseguiram pronunciar os fonemas isoladamente Gonçalves-Ribeiro (2009).

Segundo Karmiloff-Smith (1982) citada por Yavas (1988), a consciência metalinguística não pode ser vista apenas como sendo verbalizações explícitas. Para a autora, a verbalização explícita parece não ter função essencial no processo de aquisição da linguagem e é uma concepção errônea aceita por alguns estudiosos. A consciência linguística implícita seria parte de um conceito cognitivo mais geral que levaria a criança a elaborar sistemas linguísticos, por meio da reorganização e da ligação de conhecimentos antes isolados. De acordo com Yavas (1988), essa afirmação implica que, as pesquisas que baseiam suas conclusões apenas nas explicações das crianças, afirmando que determinadas habilidades metalinguísticas² desenvolvem-se tardiamente, subestimam as capacidades das crianças que não são capazes de efetuar tais verbalizações. Além disso, acrescenta a autora, resolver tarefas de consciência metalinguística implica que a criança dirija a sua atenção em determinados objetivos específicos, o que requer alto grau de conscientização, que, provavelmente, é adquirido somente mais tarde.

Conforme Yavas (1988), um comportamento metalinguístico é observado quando o sujeito é capaz de tratar a linguagem enquanto objeto de análise e reflexão, como por exemplo, quando faz julgamentos relativos à gramaticalidade, uma situação na qual a linguagem é analisada de forma deliberada e intencional. A autora difere o comportamento metalinguístico dos processos de compreensão e produção subjacentes ao uso da linguagem em situações de comunicação, nos quais o falante/ouvinte focaliza o significado da mensagem e não a forma, ou seja, tem consciência da mensagem e não de sua estrutura, e, somente se houver uma ruptura na comunicação, poderá ocorrer o contrário. No entanto, isso será raro de acontecer,

²Yavas (1988) refere-se a várias categorias de capacidades metalinguísticas: consciência semântica, consciência sintática e consciência fonológica.

afirma a autora, uma vez que a conversação conta com o contexto, que fornece condições para ajustes, quando necessários. Assim, a natureza automática do processamento da linguagem poderia ser atribuída, pelo menos parcialmente, à situação de conversação, diferentemente com o que ocorre com os comportamentos metalinguísticos, que “requerem que se afaste qualquer informação contextual. Focalizar a forma ao invés da mensagem significa desconsiderar o contexto e o seu papel decisivo no uso da linguagem” (YAVAS, 1988, p.40).

Yavas (1988) propõe uma escala de comportamentos linguísticos, que envolveria graus maiores ou menores de automaticidade e deliberação:

Por exemplo, autocorreções espontâneas que ocorrem na fala realmente parecem envolver um certo grau de controle e deliberação, mas não no mesmo nível encontrado em procedimentos de julgamento (por exemplo, julgamentos de gramaticalidade). Da mesma forma, a avaliação de rimas, trocadilhos e charadas poderia ser colocada em alguma posição intermediária dessa escala. (YAVAS, 1988, p. 40).

Para Yavas (1988), tais considerações poderiam ajudar a explicar controvérsias das pesquisas sobre a natureza do comportamento metalinguístico. Porém, a maioria dos estudos restringe-se a análises dos comportamentos metalinguísticos que envolvem formas explícitas de reflexão sobre a língua. Segundo a autora, essa é uma questão especialmente relevante quando se considera crianças e não adultos, ela alerta que “antes de perguntar como e quando se desenvolve a consciência metalinguística, é necessário decidir sobre o tipo de comportamento que deve ser considerado metalinguístico” (YAVAS, 1988, p.41).

Mesmo tendo constatado que a consciência fonológica é importante, mas não imprescindível, em alguns dos seus níveis, para garantir o sucesso em alfabetização, diante de um fenômeno tão complexo, surgem muitas questões, que a nosso ver, carecem de respostas (GONÇALVES-RIBEIRO, 2009). Mesmo que a intensa discussão circunscrita aos estudos sobre consciência fonológica tenha avançado e caminhado para o consenso de uma relação interativa entre a consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita, há ainda muitas perguntas a responder nesse campo.

Sabemos que alguns aspectos da consciência fonológica devem fazer parte do ensino, uma vez que o nosso sistema alfabético de escrita prioriza uma representação de aspectos sonoros da linguagem e não há como ensiná-lo suprimindo a sua própria base conceitual. No entanto,

o modo como se desenvolve a consciência fonológica, quais habilidades são necessárias para se alfabetizar e a necessidade ou não de treinamentos da relação grafema-fonema para se aprender a ler e a escrever, ainda parecem ter pontos obscuros.

Nesse estudo, ao investigar as conexões entre as habilidades da consciência fonológica e aquisição da escrita por crianças não alfabetizadas, tentamos compreender melhor e entender o modo como acontece a relação entre fala e escrita no início do processo de alfabetização. Diante da importância do debate, que parece ter, como ponto de partida, a própria definição do conceito de consciência fonológica, nossa intenção com este estudo foi contribuir, tanto para o campo teórico quanto para o ensino, tentando superar a visão reducionista do sistema de escrita alfabética como um “código”, que, conforme afirma Moraes, A. (2011), é condição necessária para superarmos também “as limitações dos enfoques empiristas que dominam esse campo da pesquisa” (MORAIS, A., 2011, p.93).

Assim como para Vernon e Ferreiro (2013), julgamos extremamente necessário entendermos melhor as relações que se configuram entre o sistema de escrita alfabética e a linguagem oral, mas, tendo em vista que

se mantivermos uma visão simplista que considera o sistema de escrita alfabética como uma maneira visual de representar fonemas, o único pertinente seria treinar os alunos no reconhecimento dos fonemas. Mas os sistemas de escrita são muito mais complexos que isso. Por essa razão, a alfabetização não pode ser reduzida à aprendizagem de um código. (VERNON; FERREIRO, 2013, p.216).

Diante da controvérsia da pesquisa, da importância do tema e das implicações para o contexto educacional, aprofundar os estudos sobre as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita torna-se imprescindível. Dada a complexidade do conceito de consciência fonológica e suportando a hipótese de uma influência mútua entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita, conforme indícios do nosso estudo anterior, buscamos entender melhor as implicações das diferentes habilidades da consciência fonológica na aprendizagem da língua escrita.

Diferentemente da maioria dos estudos sobre consciência fonológica, procuramos enxergar e entender essas relações, verificando o modo como a criança produz a sua escrita, que, de acordo com Vernon e Ferreiro (2013), tem sido negligenciada nos estudos sobre consciência fonológica que não consideram que a escrita pode interferir na forma como as crianças

analisam alguns aspectos da fala, ou seja, a escrita é uma consequência da consciência fonológica e não uma condição para pensar a pauta sonora.

1.1. As diversas habilidades da consciência fonológica

A seguir apresentamos estudos que investigaram a consciência fonológica evidenciando suas diferentes habilidades. Nessas investigações, compara-se uma habilidade de segmentação oral com a outra, verifica-se quais dessas capacidades seriam fundamentais para aquisição da língua escrita, e quais dessas habilidades seriam pré-requisito para outras.

1.1.1. Consciência silábica

Consciência silábica é a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, e, segundo Freitas (2004), apresenta-se como a habilidade mais óbvia de segmentação sonora. Entre os estudos sobre consciência fonológica é consenso que o nível das sílabas se desenvolve antes da alfabetização e que é condição para aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos anos 1970, já se trabalhava com a ideia de dificuldade ou facilidade para refletir na escrita os diferentes segmentos da fala, entre eles, a sílaba e o fonema. O estudo de Liberman et al. (1974), pioneiro entre as pesquisas que sustentaram relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, indicou que crianças pequenas tinham facilidade nas tarefas de segmentação silábica e que era muito mais difícil, tanto para crianças pequenas quanto para as maiores, em níveis de ensino mais avançados, segmentarem as palavras em fonemas. De acordo com os resultados do estudo, a segmentação em sílabas mostrou-se mais fácil, em ambos os casos, em relação à segmentação fonêmica. Os autores explicam que esse resultado pode ser justificado pelo fato de que a sílaba possui um pico de energia que fornece pistas auditivas, logo, ajuda o ouvinte a definir os seus limites e facilita a segmentação silábica.

Treiman et al. (2002) realizaram estudo que investigou como as crianças de língua inglesa silabavam palavras faladas. Os autores compararam a habilidade de segmentar palavras em sílabas de crianças de primeira e segunda série, com crianças de sexta série e adultos, verificaram as influências da ortografia, de fatores fonológicos e ainda observaram os efeitos da aprendizagem da escrita em relação à habilidade de segmentar as palavras em sílabas.

Segundo Treiman et al. (2002), os resultados do estudo mostraram efeitos da ortografia na capacidade de segmentação oral da sílaba de alunos da sexta série e dos adultos, o mesmo não ocorreu no caso dos alunos da primeira e da segunda série, de 6 e 7 anos de idade. Para os autores, seus dados indicam como o conhecimento da linguagem impressa pode influenciar as concepções de linguagem falada, porém, afirmam que a ortografia começa a influenciar a capacidade de segmentação oral da sílaba, somente quando esse conhecimento já está bem consolidado.

Com relação aos fatores fonológicos como a qualidade das vogais e sonoridade das consoantes, não foram encontrados indícios fortes de efeitos desse conhecimento na habilidade de segmentação oral das sílabas, mas, dada a importância da consciência silábica e o seu papel na aprendizagem da leitura, Treiman et al. (2002) sugerem que, em língua inglesa, os efeitos da sonoridade da sílaba precisam ser contabilizados de alguma forma. Além disso, os autores indicam a instrução em consciência fonológica para garantir o sucesso em leitura, começando com palavras e sílabas e avançando para os fonemas.

Morais, A. (2004) realizou estudo no qual investigou 62 crianças de escola pública, cursando a 1ª série, relacionando o seu desempenho em tarefas de consciência fonológica e o nível de desenvolvimento da escrita. Segundo o autor, todas as crianças tiveram facilidade nessas tarefas, incluindo as pré-silábicas, que obtiveram um percentual de acertos um pouco menor nessas tarefas, de 76% para segmentação de palavras em sílabas e de 67% de contagem das sílabas. O autor observa que alguns erros produzidos na segmentação oral das palavras em sílabas, principalmente pelas crianças pré-silábicas, podem estar relacionados à extensão e ao padrão de tonicidade das palavras, variáveis que relata não ter examinado sistematicamente no estudo.

O estudo longitudinal de Silva (2003) verificou as interações entre a evolução da escrita, numa abordagem psicogenética, e o desenvolvimento da consciência fonológica, numa perspectiva de biredicionalidade causal. Na sua pesquisa, foram investigadas 145 crianças de jardins de infância, falantes do português, com idade entre 5 anos e 8 meses a 6 anos e 4 meses. A autora promoveu treinos em consciência fonológica para um grupo de controle e depois analisou seu impacto no desenvolvimento da escrita das crianças. Os resultados do estudo mostraram que as crianças que foram treinadas na manipulação deliberada das

unidades silábicas avançaram para a hipótese silábica de escrita. Para a autora, a consciência silábica é a habilidade fonológica mais importante para que a criança comece a estabelecer relações sistemáticas entre a fala e a escrita.

1.1.2. Habilidade de detectar rimas e aliterações

Conforme aponta Bisol (1999) seguindo a teoria métrica, a sílaba tem uma estrutura interna de constituintes que são conhecidos como ataque e rima. No início das palavras, como em “arroz” e “aveia”, ou “mágico” e “mala”, configuram-se aliterações; e no final das palavras, como em “panela” e “janela”, ou “pão” e “mão”, configuram-se rimas.

Assim como Gombert (2003), Freitas (2004) considera que a identificação de rimas por crianças não alfabetizadas, manifestada, segundo esses autores, de forma implícita, indica a existência de uma sensibilidade às similaridades fonológicas das palavras que serão aprimoradas ao longo da infância para o que Freitas (2004) chama de “consciência fonológica explícita”, ou seja, para a análise consciente desses sons. A partir de um estudo longitudinal, realizado com crianças entre 4 e 8 anos de idade, Freitas (2004) observou que as habilidades metafonológicas desses sujeitos vão sendo aprimoradas e estão estritamente relacionadas com a aquisição da escrita.

O estudo longitudinal de Bradley e Bryant (1987), realizado entre os anos 1978 e 1983, mostrou uma correlação positiva entre a habilidade de detectar rimas e a aprendizagem posterior em leitura. Os autores testaram 400 crianças, entre 4 e 5 anos, que não sabiam ler, na habilidade para categorizar sons: rimas e aliterações, e relacionaram os resultados obtidos com o progresso em leitura e escrita quatro anos mais tarde. As crianças que obtiveram melhores resultados nos testes iniciais de rima também obtiveram bons resultados em leitura e escrita nos anos finais.

Segundo os autores, há um elo específico entre rimar, aprender a ler e a escrever. Para os pesquisadores, o fato de a rima ser a base de jogos de palavras e cantigas de roda leva as crianças a ter mais experiência com rimas ao invés de aliterações, sendo tal habilidade, a de categorizar as palavras pelos sons comuns, afetada pela experiência.

Esses resultados levaram Bradley e Bryant (1987) a desenvolverem outro estudo que visou verificar os efeitos do ensino de rimas e aliterações na aprendizagem da leitura. Dessa vez, os autores separaram 65 crianças em grupos e submeteram alguns deles a um treinamento intensivo em categorização de sons: rimas e aliterações. Ao final de dois anos, as crianças foram submetidas a testes de leitura e escrita. De acordo com os autores, as crianças que haviam sido ensinadas a categorizar os sons tornaram-se melhores leitoras.

Bradley e Bryant (1987) concluíram haver uma forte evidência de que as habilidades em categorizar rimas e aliterações tem uma poderosa influência no sucesso posterior em leitura e escrita. Assim, concluíram a existência de uma relação causal entre a insensibilidade para lidar com rimas e aliterações e o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita.

O estudo de Cardoso-Martins (1995) investigou se a habilidade de detectar rimas em crianças do 2º período da educação infantil, falantes do português, que não apresentavam habilidade da consciência fonêmica. Segundo a autora, os resultados do estudo mostraram que a habilidade de detecção oral das rimas não ajuda a criança que não faz a correspondência grafema-fonema a “analisar corretamente a ortografia das palavras”, ou seja, para a pesquisadora, “é pouco provável que a habilidade de detectar rima, em si, pudesse informar à criança como a rima é representada na ortografia” (CARDOSO-MARTINS, 1995, p. 124). Dessa forma, a sensibilidade a rimas, para autora, teria uma contribuição modesta na aprendizagem da leitura. Segundo nossa percepção, se a consciência fonológica ajuda a compreender a relação entre aspectos da relação direta sílaba/fonema e escrita é supostamente pouco provável que ajude na compreensão das regras de ortografia que não passam por este princípio.

Para Cardoso-Martins (1995), que reserva à consciência fonêmica um papel especial na aquisição da leitura e da escrita, os dados do seu estudo levam a questionar a “hipótese de que a habilidade de crianças em idade pré-escolar de detectar rima possa desempenhar um papel especial nos estágios iniciais da aquisição da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (CARDOSO-MARTINS, 1995, p. 125). No entanto, a autora pondera que a rima apresenta propriedade fonológica saliente para crianças brasileiras e a sensibilidade às rimas desempenha um papel importante na alfabetização, além disso, salienta que a habilidade de detectar rimas, em geral, encontra-se bem desenvolvida em crianças no final da educação infantil, e, portanto, para a pesquisadora, deve ser um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro estudo de Cardoso-Martins (2011) procurou avaliar se a habilidade de detectar rimas contribuía para o desenvolvimento da consciência fonêmica e para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse estudo longitudinal investigou crianças com idade entre 4 anos e 9 meses e 6 anos e 9 meses. Segundo a autora, os resultados do estudo mostraram que a habilidade de detectar rimas prediz a habilidade da consciência fonêmica, e, ainda, sugeriram que tal habilidade, avaliada aos 5;9 anos contribui para aprendizagem da leitura e da escrita aos 6;9 anos.

No entanto, Cardoso-Martins (2011) argumenta que as diferentes formas de consciência fonológica podem ser mais ou menos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, dependendo do nível de desenvolvimento da criança. De acordo com a autora, “aos 5;9 anos, [por um lado,] a sensibilidade ao fonema parece ser mais importante do que a sensibilidade à rima. Por [outro], aos 4;9 anos parecem igualmente importantes para a habilidade posterior da leitura e da escrita” (Cardoso-Martins, 2011, p. 125).

Para Cardoso-Martins (2011), esses resultados podem ser explicados pelo tipo de tarefa de consciência fonológica em função do nível de desenvolvimento da criança. Para a autora, inicialmente, é possível que as crianças baseiem-se em um julgamento de semelhança fonológica global, e, quando as habilidades tornam-se mais analíticas, será a habilidade de detectar fonemas que contribuirá mais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim como Bradley e Bryant (1987), Cardoso-Martins (2011) concorda que tanto para as crianças inglesas como para as crianças falantes do português, a habilidade de detectar rimas é precursora da consciência fonêmica. Contudo, a autora argumenta que a habilidade de detectar rimas não se correlacionou com a tarefa de subtração de fonemas, que requer a habilidade de manipular fonemas e é muito difícil, podendo até subestimar a consciência fonológica de crianças pequenas.

Freitas (2003) investigou o desempenho de 40 crianças, com idade entre 4 e 8 anos, falantes do português, em relação à habilidade da consciência de rimas e aliterações, através da comparação de resultados em tarefas que envolvem a sua identificação e produção. No estudo, a autora verificou uma diferença estatisticamente significativa entre as duas tarefas, sendo a

última, a tarefa mais fácil, além de a média produzida pelos resultados indicar uma maior facilidade relativa às tarefas que envolviam aliteração, a autora argumenta que:

as tarefas que envolvem rimas tornam-se mais difíceis para os grupos silábico-alfabético e alfabético. As crianças que estão nessas etapas apresentam maior consciência relacionada aos sons iniciais das palavras, fato que pode ser tomado como mais um indício de que as aliterações são mais significativas para crianças falantes de português brasileiro. Além disso, pode-se supor que, aos poucos, as crianças perdem o contato com brincadeiras e atividades que envolvam as rimas. (FREITAS, 2003, p. 8,9).

Os resultados de seu estudo mostraram que, mesmo antes de alfabetizadas, as crianças são capazes de identificar e produzir rimas e aliterações. Conforme aponta Freitas (2003), seus dados confirmaram a hipótese de Cardoso-Martins (1995) que também indica a maior facilidade das crianças em tarefas que envolvam aliterações.

Assim como Cardoso-Martins (1995), Freitas (2003) indica que, em se tratando da aquisição da ortografia do português, apesar de não encontrarem evidências claras da importância específica da rima na aquisição da leitura e da escrita, a afirmação de que os níveis globais de consciência fonológica não contribuem diretamente para a aquisição da leitura e escrita, não autoriza dizer que a sensibilidade aos sons da fala não apresenta importância nessa aquisição. Para a autora, a consciência de rimas é um pré-requisito para o aprendizado da ortografia.

No caso da língua inglesa, Freitas (2003) explica que a rima é um elemento mais significativo do que em português, estando presente nas primeiras leituras das crianças e representando um importante papel, já a “língua portuguesa, por sua vez, apresenta a preponderância de polissílabos paroxítonos, onde a rima não corresponde a uma unidade fonológica natural (**bala-mala**)” (FREITAS, 2003, p.135).

Muitos estudos mostram que os tipos de análise da fala envolvem diferentes graus de complexidade no que diz respeito às habilidades metalinguísticas exigidas. Pesquisas, como a realizada por Maluf e Barrera (1997) sugeriram que as segmentações fonêmicas são realizadas mais facilmente por crianças mais velhas e as segmentações silábicas entre as crianças mais novas. Segundo as autoras, que investigaram 55 crianças pré-escolares de 4 a 6 anos de idade em relação às suas habilidades fonológicas e o desenvolvimento da leitura e da escrita, seus resultados apontaram para uma correlação positiva bastante significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita.

Maluf e Barrera (1997) apontam que, de acordo com dados do estudo, com o aumento da idade, houve também melhora na habilidade para segmentar a palavra em suas unidades silábicas e fonêmicas. Segundo as autoras, a maioria dos sujeitos mostrou-se sensível tanto às rimas quanto às aliterações, embora as crianças mais velhas tenham apresentado mais facilidade nas tarefas que envolveram aliterações.

Maluf e Barrera (1997) consideram que a consciência fonológica tem um papel facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita. Afirmam que as crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral estão melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura.

Segundo Barrera (2003) vários estudos sugerem a existência de diferenças significativas nas habilidades fonológicas. Para a autora, tais estudos sustentam a hipótese de que a instrução formal em leitura e escrita é fator necessário para o desenvolvimento da consciência fonêmica e que as habilidades de análise silábica, isolamento, detecção e produção de rimas, podem ser desenvolvidas a partir da própria experiência informal com a linguagem oral.

1.1.3. Consciência Fonêmica

Segundo Byrne (1996, p. 41) a consciência fonêmica é a habilidade de segmentação da fala que implica em descobrir “os elementos da fala contínua que correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética”. Esses elementos, que existem na fala apenas em um nível abstrato, são os fonemas, que, segundo o autor,

estão aglutinados e integrados em uma corrente contínua de som, existindo como unidades separadas somente na mente do falante. É a consciência da natureza psicologicamente segmentada (enquanto oposta a natureza fisicamente contínua) da fala que chamamos de “consciência fonêmica”. (BYRNE, 1996,41. Grifo do autor).

Uma vez que o fonema é fisicamente inseparável da cadeia da fala, autores como Morais, A. (2011) questionam se a maioria dos autores que aplicam tarefas de segmentação fonêmica estariam aceitando que as crianças solem ao invés de segmentar os fonemas.

Byrne (1996) explica que a consciência fonêmica tem dois aspectos: a segmentação e a invariância, esse último refere-se à identidade dos fonemas em palavras diferentes. Byrne e seus colaboradores desenvolveram estudo no qual se concentraram na questão da invariância, a tarefa consistia na identificação de palavras que começavam ou terminavam com o mesmo som de uma palavra-alvo. Segundo Byrne (1996), das 126 crianças pré-escolares que participaram do estudo, apenas 25% conseguiram realizar a tarefa com sucesso. As outras crianças agruparam as palavras em bases semânticas, ou seja, fizeram uma classificação com base no significado das palavras e não em bases físicas, o que mostrou a incapacidade de crianças não alfabetizadas em pensar nas palavras como correntes de sons.

No Brasil, Rego (1981) e colaboradores já investigavam a capacidade da criança em conceber a palavra enquanto sequência de sons sem se prender ao significado. A partir do conceito piagetiano de “realismo nominal”, os autores realizaram estudo no qual solicitaram crianças em processo de alfabetização, entre 5 e 7 anos de idade, a dizer palavras grandes, pequenas e parecidas e a comparar palavras em relação ao tamanho e semelhança. Para parte das crianças, as palavras possuíam as mesmas características dos objetos que representavam. Os autores concluíram que a superação do realismo nominal é necessária para que a criança possa perceber as palavras enquanto sequências de sons, que podem ser representados graficamente.

Para Byrne (1996) que desenvolveu estudos experimentais e de avaliação de um programa de ensino da consciência de fonemas, os dados de suas investigações apontam, com clareza, que a aprendizagem da leitura, que ele chama de “habilidade de decodificação” e da escrita, denominada por ele de “habilidade de codificação”, depende de uma combinação de consciência fonêmica e do conhecimento de correspondências entre letras e sons.

Segundo Byrne (1996), o aspecto da consciência fonêmica que deve ser ensinado para crianças da educação infantil não é a segmentação, e sim o que ele chama de instrução da identidade do fonema. Uma vez que, se a criança pode julgar palavras que começam ou terminam com o mesmo fonema, deve ser capaz também de segmentar as palavras mentalmente focalizando sua atenção nos sons críticos. O autor pondera que a compreensão do princípio de invariância implica uma forma de segmentação, mas não o contrário. Assim, somente o treinamento da segmentação não garantirá a apropriação do “princípio alfabético”, afirma.

Adams et al. (2006) também desenvolveram um programa de treino de consciência fonológica. Mesmo reconhecendo que os fonemas são coarticulados, ou seja, não são pronunciados na forma de unidades separadas, o seu programa de treino busca o nível fonêmico. Para esses autores, “é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona – uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever” (ADAMS et al., 2006, p.23).

Para Freitas (2004) ter consciência fonêmica implica em reconhecer que uma palavra é um conjunto de fonemas, sendo esta, uma tarefa que exige alto grau de consciência fonológica, “já que a criança estará lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons” (FREITAS, 2004, p.182).

Morais, J. (1996) desenvolveu estudos com adultos analfabetos que não conseguiram realizar tarefas de consciência fonêmica. Segundo o autor, apesar de a consciência fonêmica não preceder aprendizagem da leitura, está estreitamente associada a tal, por isso, ele defende o uso de programas de treino explícito que chamem atenção para a unidade segmental da fala, o fonema:

[...] antes de afirmar que a consciência fonêmica nunca precede a capacidade de leitura, é mais exato dizer que a consciência fonêmica nunca precede a aquisição de um conhecimento, mesmo parcial, do código alfabético. Com efeito, em nenhum estudo se encontram crianças pré-leitoras que, não tendo qualquer conhecimento das correspondências entre letras e “som”, tenham sucesso em testes fonêmicos sem treinamento intensivo (MORAIS, J.,1996, p.176. Grifo do autor).

Morais, J. (1996) afirma que a consciência fonêmica está altamente relacionada com o nível de leitura nos primeiros anos do ensino fundamental. Para o autor, o sistema de escrita é um “código alfabético” e, para aprender a ler, é preciso decifrá-lo, ou seja, “automatizar o processo de conversão grafofonológica” (MORAIS, J.,1996, p.163). O autor afirma que o alfabeto é “uma representação escrita da linguagem no nível do fonema” e defende a existência de uma relação causal entre a consciência fonêmica e aprendizagem da leitura (MORAIS, J.,1996, p.39).

Para o autor, essa habilidade não se desenvolve espontaneamente e precisa ser treinada para que ocorra aprendizagem da leitura, que implica “a descoberta e a utilização do princípio

alfabético de correspondência ente letras e fonemas”, nesse sentido, o leitor hábil é aquele que decodifica rapidamente os sinais gráficos que constituem as palavras (MORAIS, J.,1996, p.162). No entanto, é preciso reconhecer que, quando esse autor menciona o termo leitura, trata-se de um nível que constitui a leitura, que envolve, além disso, um conjunto de habilidades também relacionadas à compreensão e que não se relacionam diretamente à consciência fonológica.

No estudo em que correlacionou as habilidades de consciência fonológica com o método de alfabetização, Cardoso-Martins (1991) comparou os resultados em leitura e escrita de crianças da 1ª série, alfabetizadas pelo método fônico e silábico. Seus resultados sugeriram que “variações na consciência de fonemas, observadas no início da alfabetização, podem ser menos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita quando o método de alfabetização é o silábico”. As crianças que estavam sendo alfabetizadas pelo método silábico “apresentaram um desempenho superior ao das crianças aprendendo a ler pelo método fonético, tanto nas tarefas de leitura como nas tarefas de escrita”, afirma Cardoso-Martins (1991, p. 41), isso independentemente do nível de consciência fonológica avaliado no início da alfabetização.

Para a autora, esses resultados podem ser explicados pelo fato de que crianças que são alfabetizadas pelo método silábico utilizam a sílaba, e não a letra, como unidade de decodificação e codificação para escrever palavras desconhecidas. Diferentemente das crianças alfabetizadas pelo método fônico, que, como observou a pesquisadora, tentam decifrar a palavra letra por letra. Segundo Cardoso-Martins (1991), uma vez que a sílaba constitui a principal unidade de decodificação/codificação e representa uma unidade sonora claramente distinta, a consciência inicial de fonemas torna-se menos importante para se aprender a ler e a escrever. Também, nesse caso, é preciso indicar que tal autora considera um nível da leitura e não o conjunto de habilidades que envolvem a decodificação, a fluência e a compreensão.

Nunes et al. (2000) corroboram com Morais, J. (1996) ao afirmarem que a consciência de fonemas é estimulada pela interação em um sistema de escrita alfabético, embora pareça ser necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Para Nunes et al. (2000), a consciência fonêmica pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo da tarefa, uma vez que uma tarefa em que a criança é solicitada a encontrar palavras que começam com o mesmo fonema é mais

fácil do que uma tarefa na qual ela é solicitada a subtrair ou acrescentar um fonema a uma palavra.

Muitos pesquisadores têm considerado a consciência fonológica como consciência fonêmica, sem distinguir as outras habilidades da consciência fonológica, a consciência fonêmica é encarada como exclusivamente necessária para aprendizagem da leitura e da escrita. Aliada a essa postura, está a concepção do sistema de escrita alfabético como um código, que precisa ser decifrado para se aprender a ler, e, para isso, basta o ensino explícito da relação grafema-fonema, o que leva a propostas de retorno ao método fônico para se alfabetizar, como Morais, J. (1996), Adams *et al.* (2006), Capovilla ; Capovilla (2000) que não consideram que ler e escrever envolvem um conjunto de capacidades que não dependem apenas de habilidades que relacionam a fala com a escrita.

De forma antagônica a essa postura, estão autores como Ferreiro (2003), Vernon e Ferreiro (2013) e Morais, A. (2004, 2006a, 2012), para os quais o sistema de escrita alfabético não se reduz a um código e nem a alfabetização ao ensino da relação grafema-fonema.

Vernon e Ferreiro (2013) investigaram a influência da escrita na consciência fonológica, participaram do estudo 54 crianças pré-escolares, com idade entre 5 e 6 anos. As autoras partiram de três hipóteses: a primeira seria a de que existe uma forte relação entre consciência fonológica e o nível de desenvolvimento da escrita em crianças entre 5 e 6 anos. A segunda seria a de que o estímulo escrito favorece a análise das palavras orais, sendo uma análise de fonemas mais analítica que uma análise de sílabas. E terceira seria a de que diferença da estrutura interna das línguas, como no caso do espanhol e do inglês, é muito evidente. Além classificar as crianças segundo sua escrita e não habilidades de leitura, Vernon e Ferreiro (2013), seguindo a abordagem piagetiana, argumentam que as respostas incorretas ou desviantes são cruciais para entender o desenvolvimento.

Morais, A. (2004) aponta que “unidades como os fonemas não estão ‘dadas a priori’ para quem vai se alfabetizar, mas que, mesmo para quem já sabe ler e escrever minimamente, não estariam disponíveis no nível de consciência esperado por muitos estudiosos do tema” (MORAIS, A. 2004, p. 43. Grifo do autor). Os resultados do estudo de Morais, A. (2004) mostraram, conforme indica o autor, que tarefas que envolviam o nível da consciência fonêmica, como a segmentação oral de palavras em fonemas, foram praticamente impossíveis

de ser realizadas pelas crianças com idade entre 6 e 8 anos, em diferentes níveis de escrita, houve uma tendência das crianças em segmentar as palavras em sílabas e não em fonemas. Os dados de Morais, A. (2004) também mostraram incapacidade das crianças em realizar a tarefa de identificação do fonema inicial, nessa tarefa, segundo o pesquisador, mesmo as crianças alfabéticas não conseguiram pronunciar o fonema isoladamente, além disso, houve recusas em realizar a tarefa e escolhas sem justificativa verbal.

A autora desta tese (Gonçalves-Ribeiro, 2009) verificou que as capacidades de manipular os fonemas, como a segmentação, a subtração ou adição de fonemas, além de serem altamente complexas, mesmo para as crianças alfabetizadas, possivelmente não estão relacionadas à aquisição da escrita e da leitura de crianças bem sucedidas em alfabetização, selecionadas por mais de um indicador de sucesso. Buscando indícios acerca da relação entre a consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita, esse estudo teve como uma de suas metas, elucidar o papel da consciência fonológica no sucesso da alfabetização de crianças. Constatou que a consciência fonológica é importante, mas não imprescindível, para garantir tal sucesso.

Além de nossos dados sugerirem que a consciência fonêmica, atividade metalinguística, tomada pelos estudiosos da área, como eminentemente de caráter reflexivo e intencional, não seria a responsável pela aquisição da linguagem escrita; ao contrário, forneceram indícios para a ocorrência do caminho inverso: a aprendizagem da leitura e da escrita é que seria um forte colaborador para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

O estudo de Aragão e Morais A. (2012), realizado com crianças do segundo ano do ensino fundamental, também mostrou que as crianças, mesmo sendo alfabetizadas pelo método fônico, não conseguem pronunciar os fonemas. Nas tarefas de consciência fonêmica realizadas na pesquisa, as crianças tiveram um percentual de acertos inferior a 35%.

1.2. Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: a permanência do debate

Tendo em vista esta revisão, as relações entre a consciência fonológica e a aquisição da língua escrita têm sido tratadas, entre os estudiosos da área, sob enfoques diferentes: a consciência fonológica seria causa da aprendizagem da leitura, ou, antagonicamente a essa postura, a consciência fonológica seria consequência da aprendizagem da leitura, e, numa terceira

perspectiva, a interativa, a consciência fonológica seria, simultaneamente, causa e consequência da aprendizagem da leitura.

Apesar de os estudos sobre consciência fonológica terem se intensificado consideravelmente nos últimos anos e do reconhecimento da importância desse construto para o campo da alfabetização, parece claro que a vasta bibliografia desenvolvida ainda não nos permite tirar conclusões definitivas sobre as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Estudos que indicam a existência de relações dicotômicas ou unilaterais entre a consciência fonológica e aquisição da língua escrita nos parecem questionáveis. Pois as diferentes abordagens teóricas das pesquisas, a diversidade de tipos de tarefas de consciência fonológica e as próprias características dos sistemas de escrita dos diferentes idiomas investigados nos levam a crer que tais aspectos interferem, em alguma medida, na discussão dos resultados.

O tipo de investigação predominante nos estudos sobre consciência fonológica que divide os sujeitos em grupos, após classificá-los como bons e maus leitores, e procura avaliar o efeito de programas de treino que visam aumentar as capacidades fonológicas, com aplicação de pré e pós-testes de consciência fonológica, conforme aponta Silva (2003), mostram que os treinos no sentido de aumentar a sensibilidade das crianças aos aspectos fonológicos das palavras, constituem uma via para o desenvolvimento da consciência fonêmica e trazem consequências positivas para aquisição da leitura e escrita. Porém, ressalta a autora, esses estudos comprovam igualmente como a progressão nas habilidades de leitura tem influência no desenvolvimento da consciência fonêmica, dando pistas para uma abordagem interativa da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita.

Morais, A. (2010a) argumenta que devemos ter cuidado com generalizações a partir de evidências em estudos que envolvem as habilidades metafonológicas devido a “fatores como a maior ou menor regularidade das relações som-grafia, a variedade de estrutura das sílabas e a maior ou menor frequência de palavras curtas no léxico de uma língua” (MORAIS, A., 2010a, p.76).

Freitas (2004) sugere que seria o caráter heterogêneo da consciência fonológica o fator que induz ao debate sobre sua relação com a aquisição da escrita. Segundo a autora, algumas das habilidades da consciência fonológica como a consciência das sílabas e a de detectar rimas e aliterações pode se desenvolver sem o conhecimento da escrita e a consciência fonêmica dependerá, em parte, dessa aquisição.

Para Ferreiro (2013) apesar das grandes mudanças que ocorreram em relação aos modos de circulação da escrita, ao analisarmos as relações entre a fala e a escrita, ainda permanecem perguntas básicas quando pensamos no ponto de vista da criança enquanto sujeito cognoscente: “o que da oralidade reaparece na representação escrita e sob que forma? Quais das múltiplas segmentações do que é dito são pertinentes ao passar à escrita? O que da oralidade convencional fica fora do escrito?” (FERREIRO, 2013, p.10).

Os questionamentos de Ferreiro (2013) nos dão pistas para tentarmos compreender melhor a consciência fonológica, esse construto tão importante para a alfabetização, de uma forma menos restrita. Ao que tudo indica, ainda precisamos buscar mais elementos que sejam capazes de subsidiar as reflexões e problematizações sobre as complicadas relações que existem entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita e que parecem originar e sustentar o já conhecido debate sobre o tema.

Parece que um dos aspectos que sustentam a permanência do debate sobre as relações entre a consciência fonológica e aquisição da escrita reside na divergência entre duas concepções sobre o sistema de escrita alfabética: a concepção do sistema de escrita como um código, de acordo com vários trabalhos citados (MORAIS, J., 1996; CAPOVILLA ; CAPOVILLA, 2000; ADAMS et al., 2006), a quem interessa, quase exclusivamente, a relação entre letras e sons, ou seja, o “princípio alfabético”, e, em outra vertente, a concepção do sistema de escrita como um sistema notacional , conforme Ferreiro (1995; 2003), Vernon e Ferreiro (2013) e Morais, A. (2004; 2006a; 2012). É possível perceber, inclusive, essa característica nas escolhas metodológicas dos estudos. Pode-se acrescentar o fato de que, nessas perspectivas, ainda parece ficar de fora a influência de outros aspectos que advêm dos usos sociais da escrita, isto é, o conceito de letramento, divulgado no Brasil pelos trabalhos de Soares (2000; 2003), os quais consideramos como um dos importantes componentes que se constituem como fonte para a escrita de iniciantes.

Vernon e Ferreiro (2013) indicam que, apesar da diversidade, a maioria das pesquisas sobre consciência fonológica apresenta alguns aspectos em comum: dividem os sujeitos entre bons e maus leitores e utilizam testes de leitura sem levar em consideração a escrita na classificação dos grupos experimentais. Segundo as autoras, o enfoque do desenho da pesquisa sobre consciência fonológica na leitura reflete a prioridade atribuída a essa habilidade em relação à escrita, no início da alfabetização, em países de língua inglesa. Para essas autoras, as discussões acerca dos resultados das pesquisas sobre consciência fonológica trazem contribuições importantes tanto para a teoria da leitura, como para o ensino. Porém, afirmam que, ainda que haja consenso acerca da forte relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita, o debate instaurado permanece aberto no que se refere ao sentido dessa relação e circunscreve-se às seguintes questões:

a) É necessário o reconhecimento prévio dos fonemas nas produções orais para reconhecer os mesmos fonemas em um texto escrito? b) A consciência fonológica é uma pré-condição para se alfabetizar ou é uma consequência da aprendizagem da leitura e da exposição a materiais escritos? c) Mesmo que não fosse uma pré-condição, as crianças se beneficiam com os treinamentos em consciência fonológica em contextos pré-escolares? (VERNON; FERREIRO, 2013, p. 193).

Estudos sobre consciência fonológica desenvolvidos em língua inglesa trabalharam com o conceito: “*phonological awareness*”, traduzido para o português, como consciência fonológica. Essa corrente aponta a consciência fonológica como o mais importante preditor de sucesso em leitura. Como adeptos dessa corrente, situam-se pesquisadores como Claudia Cardoso-Martins (Brasil), Fernando César Capovilla (Brasil), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil), Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos da América do Norte-EUA), Roger Beard (Inglaterra), Jean-Emile Gombert (França), José Morais (Bélgica), que também são autores do relatório publicado no Brasil em 2003: “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”.

Desde os anos 1970, estudos desenvolvidos na perspectiva denominada “*phonological awareness*” apresentam resultados que apontam a consciência fonológica como a principal responsável pela aquisição da leitura e defendem a superioridade do método fônico para alfabetizar, em detrimento de métodos globais que priorizam o contexto e a leitura com significado. Morais, J. (1996) afirma que:

As crianças que aprenderam a ler seguindo um programa de método fônico têm, desde o início, uma vantagem no reconhecimento de palavras. No fim

do segundo ou terceiro ano de estudos, elas ultrapassam as que aprendem a ler pelo método global em velocidade e em compreensão na leitura silenciosa, em vocabulário e em ortografia. Essa superioridade do método fônico poderia ser ainda mais marcada no caso de crianças de classes sociais desfavorecidas. (J. MORAIS, 1996).

Os estudos da perspectiva da “*phonological awareness*”, no entanto, compartilham de um conceito de leitura como decodificação e de escrita como a simples transposição de fonemas em letras, indicam o ensino explícito e sistemático da relação grafema-fonema para se aprender a ler e a escrever e a reeducação de alunos, denominados por eles como atrasados, por meio de treinos em consciência fonológica (Capovilla; Capovilla, 2000; Adams et al., 2006).

Representantes dessa corrente, Adams et al. (2006) afirmam que a consciência fonêmica é pré-requisito para a aprendizagem da leitura, segundo esses autores, o nível de consciência fonológica de crianças pequenas é o mais forte indicador do êxito ao aprender a ler. Adams e seus colaboradores propõem um programa de instrução em consciência fonológica cujo objetivo é preparar as crianças cognitivamente para aprender a ler. Para esses autores, as crianças devem aprender a separar fonemas um do outro e a categorizá-los de forma que possam compreender como as palavras são escritas.

Além da defesa de causalidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, Capovilla e Capovilla (2000) afirmam que o treino da correspondência grafema-fonema é capaz de garantir a eficácia da aprendizagem da leitura para crianças de baixo nível socioeconômico. Dessa forma, os autores indicam o ensino das correspondências grafo-fônicas nas escolas, já que, para eles, tal procedimento de intervenção é um recurso econômico e eficaz para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

Capovilla e Capovilla (2007) são enfáticos ao afirmar que o problema dos fracassos em alfabetizar no Brasil seriam facilmente resolvidos com instruções fônicas explícitas e sistemáticas, necessárias à habilidade de codificar e decodificar. Para os autores, os fracassos em alfabetizar em nosso país incidem por causa da “alfabetização construtivista” recomendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), Brasil (1997). As ideias construtivistas dos PCN’s, segundo os autores, estão na contramão da pesquisa científica internacional sobre alfabetização e, nas suas palavras, são “nocivas” à aquisição competente da leitura e da escrita.

Para Ferreiro (2003), cuja abordagem conceitual e de investigação diverge categoricamente da corrente da “*phonological awareness*”, o debate instaurado deslocou a discussão tradicional relativa à coordenação visomotora, discriminação visual e auditiva para a relação entre a consciência fonológica e aquisição da escrita, mas, situando a consciência fonológica como fator crítico para aquisição da língua escrita. Assim, “em vez de apresentar relações de interação, se pensam em relações de dependência linear que se resultam circulares”. Ferreiro (2003) indica que, de toda essa literatura³, pode-se concluir que:

- a) A consciência da sílaba pode ser considerada como um fato evolutivo já que foi reiteradamente constatada em crianças de 4 a 5 anos que não receberam treinamento específico.
- b) A consciência fonológica não é necessária para aprender-se a língua oral, mas é contemporânea da aprendizagem da leitura em um sistema alfabético (realmente, parece servir apenas para isso: para aprender a interpretar um sistema alfabético de escrita).
- c) A relação com a aprendizagem da escrita foi pouquíssimo explorada, por uma tripla razão: em primeiro lugar, porque o maior volume de produção dessa literatura provém de países anglo-saxões onde as tradições pedagógicas apresentam o “ler” como prévio ao escrever; além disso, por uma marcante tendência a dicotomizar os dados (bons ou maus leitores; com ou sem treinamento específico; etc.); finalmente, por ignorância do interesse das etapas evolutivas da escrita na criança (etapas que não autorizam dicotomias simplistas entre crianças que sabem escrever e outras que “não sabem escrever”). (FERREIRO, 2003, p. 145).

A maior parte desses estudos, conforme indica Morais, A. (2004), adota uma visão associacionista sobre a aprendizagem do sistema de escrita, concebendo-o como um código. Diferentemente dessa postura, o autor sustenta, assim como Ferreiro (1985; 1990; 2003) que o sistema de escrita alfabético é um sistema notacional, com propriedades que precisam ser reconstruídas para que ocorra aprendizagem.

A psicogênese da língua escrita, obra de Ferreiro e Teberosky (1985), há décadas, mostrou a evolução das conceitualizações da criança a respeito do sistema alfabético de escrita, por meio de estágios evolutivos, e considera como fundamental, na aprendizagem da língua escrita, a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas. Dentre as importantes contribuições trazidas pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), temos revelados os

³Em nota, Ferreiro (2003) cita Richgels (2001) que diz: “os últimos doze anos podem ser caracterizados, sem exagero, como “the Age of Phonemic Awareness”.

modos como a criança aprende e os conhecimentos que ela elabora sobre a escrita, antes mesmo de entrar na escola.

Ferreiro e Teberosky (1985) indicam que o reducionismo que abrange tanto a pesquisa quanto a prática pedagógica, acerca da aquisição da leitura e da escrita, caracteriza-se pela forma de encarar a aprendizagem da leitura como o mecanismo de relacionar a fala com a escrita e pela desconsideração de que escrever é uma tarefa conceitual, na qual a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita.

Ferreiro (1990) defende que a escrita é um objeto socialmente constituído, e é também, um sistema de representação da língua, que não se restringe a representação das unidades fonéticas. A autora indica que a leitura concebida como um código, que implica a transcrição de unidades sonoras em gráficas, elimina as questões epistemológicas trazidas à tona pela psicogênese, e, como consequência, reduz a sua aprendizagem a uma técnica.

Assim como Ferreiro e Teberosky (1985) e Morais, A. (2004), concebemos a escrita como sistema notacional e entendemos que a tarefa da criança até aquisição do sistema de escrita alfabética não se resume ao estabelecimento da relação grafema-fonema. Por outro lado, destacamos que na perspectiva construtivista, são evidenciadas as hipóteses das crianças em torno da representação do sistema alfabético, mas a questão da consciência fonológica e seu papel no processo conceitual evolutivo não é claramente abordada. Pode-se dizer que ela fica opaca na análise do processo mais amplo que a criança percorre ao relacionar oralidade-escrita, considerada aqui como pauta sonora e a escrita. Nossa pesquisa adota uma concepção de que há um processo complexo de conceitualização do sistema de notação e visa lançar alguma luz sobre a perspectiva da criança como ser ativo na percepção dos aspectos fonológicos envolvidos na aquisição da escrita.

1.3 Consciência fonológica e ensino da língua escrita: algumas implicações do debate

Apesar de o debate já ter se originado no Brasil, conforme aponta Morais, A. (2006b), de forma inadequada, uma vez que importou a antiga discussão entre “método global” e “método fônico”, ‘*whole language*’ e ‘*phonics*’ em outros países, tratando o que os partidários do método fônico chamam de “alfabetização construtivista” como sinônimo do método global,

não podemos negar as implicações pedagógicas que a pesquisa sobre consciência fonológica tem provocado.

O relatório publicado no Brasil em 2003, “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, doravante REL, parece ter evidenciado a polarização, equivocadamente, referenciada como construtivismo X método fônico, causando grande repercussão. Tal relatório também gerou uma série de críticas e acalorou as discussões no Brasil acerca da consciência fonológica e aquisição da língua escrita. Uma vez que comparou o conceito de consciência fonológica ao conceito de gravitação em física e atribuiu à pesquisa sobre consciência fonológica um caráter incontestável, categorizando-a como a “Nova Ciência Cognitiva da Leitura” (BRASIL, 2003, p.22).

Desconsiderando a realidades social, econômica e política de cada país, sobretudo as características dos sistemas educacionais, o REL compara o que ocorre no Brasil com o que ocorre em países como a França, Estados Unidos e Inglaterra. Defensores explícitos do método fônico, em busca de fortalecer seus argumentos, os autores do REL apresentam como modelos para o Brasil, planos nacionais de ensino e entidades dos três países citados: a *National Literacy Strategy* (NSL), da Inglaterra, e o *National Reading Panel* (NRP) dos EUA, ao lado do *Observatoire National de la Lecture* (ONL), documento da França (BRASIL, 2003).

O *National Reading Panel* (2000), citado no REL (BRASIL, 2003), descreve o que considera o conjunto de competências e de habilidades necessárias para o processo de alfabetização. Tais habilidades, além da consciência fonológica, que vem em primeiro lugar, são:

Familiaridade com textos impressos, incluindo a capacidade de identificar partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, de cima para baixo), entre outras.

Meta-linguagem, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. A competência metafonológica é um dos tipos de conhecimento metalingüístico.

Consciência fonêmica, [...] essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.

Conhecimento do princípio alfabético, ou seja, que as letras representam os sons.

Decodificação, ou seja, o processo de converter sequências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O

método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências.

Fluência, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, fazendo sentido do que é lido.

Vocabulário, isto é, conhecer a correspondência entre as palavras e os seus significados; e estratégias de **compreensão** de textos. (BRASIL, 2003, p.41. Grifos do original).

Ao negar cunho científico às outras ciências da alfabetização, o REL defende a superioridade do método fônico e recomenda o seu uso sistemático. Para o REL, “aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar” (BRASIL, 2003, p.27). A escrita é concebida, para seus autores, como a capacidade de decodificar sons usando os sinais gráficos correspondentes, os grafemas:

Os dois principais aspectos da alfabetização – ler e escrever – são parasitários da fala. Os sistemas alfabéticos de escrita representam os fonemas na forma de grafemas. Nesses sistemas, a decodificação consiste em ler por meio da conversão dos grafemas nos fonemas que eles representam. O ensino bem sucedido da decodificação depende do estabelecimento de duas competências prévias. A consciência fonêmica permite ao aluno representar cada palavra falada em termos de uma sequência de fonemas. A descoberta do princípio alfabético ajuda o aluno a compreender a relação entre as letras e os fonemas. (BRASIL, 2003, p.43).

Dessa forma, o REL apresenta uma proposta didática para alfabetização que privilegia apenas uma de suas facetas: a relação letra-som promove a decodificação antes a qualquer construção de sentido e indica o método fônico como o único capaz de resolver todos os problemas de alfabetização no Brasil. Para o REL, a consolidação dos benefícios do ensino explícito da decodificação, por meio do método fônico, está estabelecida em três tipos de estudos: (1) estudos sobre bons leitores; (2) estudos sobre maus leitores; e (3) estudos sobre métodos de alfabetização.

Segundo o REL, os estudos sobre bons leitores mostraram que eles eram bons decodificadores, mas principalmente, que usavam a estratégia da decodificação para ler palavras difíceis. Os estudos sobre os maus leitores mostraram que a principal causa da dificuldade em leitura é a incapacidade de relacionar grafemas a fonemas, além de elucidar o papel do contexto no processo de identificação de palavras e de compreensão de palavras e textos. Segundo esses estudos, o contexto não é necessário para identificar palavras, apenas para interpretar um texto, e, somente maus leitores dependem do contexto para identificar palavras. Por último, os estudos sobre métodos de alfabetização, para o REL, a evidência

científica desses estudos já superou a controvérsia ensino sistemático X ensino incidental das correspondências grafema-fonema. Assim, a essência da alfabetização para o REL é a decifração do código alfabético, para seus autores, diante dos resultados dos vários estudos sobre consciência fonológica, suas recomendações e prescrições, ajudam na formulação de políticas de alfabetização mais eficazes.

Para os autores da perspectiva “*phonological awareness*”, representada no grupo de autores do REL, conforme já dissemos, o que interessa é o ensino explícito e sistemático da relação grafema-fonema. De acordo os autores do REL, “o processo de alfabetização implica a descoberta do princípio alfabético, o segredo do funcionamento do código, que reside nas correspondências entre grafemas e fonemas” (BRASIL, 2003, p.67). Essa postura reflete um enfoque direto em relação ao ensino inicial da leitura e da escrita e indica como a pesquisa sobre consciência fonológica, além da controvérsia teórica, tem provocado discussões acerca de implicações na prática pedagógica.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita implicam dois aspectos, ainda que implícitos: (1) concepções sobre a escrita e a linguagem escrita e (2) concepções sobre os processos psicológicos que estão implicados em sua aprendizagem.

Conforme aponta Vernon (1996), além do enfoque direto, destacam-se, atualmente, o enfoque da linguagem compreensiva e o enfoque construtivista. Os defensores do enfoque do ensino direto, perspectiva “*phonological awareness*”, afirmam que a habilidade de segmentar os fonemas é condição essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, é imprescindível o ensino sistemático da correspondência letra/som para aquisição da língua escrita. Esse enfoque enfatiza que ler não é o mesmo que compreender e que o contexto é pouco importante na leitura. Preconiza a superioridade do método fônico em relação aos outros sintéticos, ao método global e as metodologias de enfoque construtivista, Vernon (1996).

Já na perspectiva do enfoque da linguagem compreensiva, segundo Vernon (1996), a aprendizagem da língua escrita é natural, e, desde o início da aprendizagem, deve-se proporcionar às crianças um trabalho com textos reais, evitando o ensino direto de letras, sílabas, palavras e orações, porque estas seriam descontextualizadas e sem sentido. Além disso, nesse enfoque, o leitor não lê o que está escrito, mas advinha, a partir das informações

gráficas do texto, do seu conhecimento da língua, do tema, do tipo de texto. A aprendizagem é pouco diretiva, é a criança que deve conduzir sua aprendizagem e, ao professor, cabe intervir orientando quando for solicitado, deve também propor projetos e atividades para que os objetivos de ensino sejam alcançados.

O enfoque construtivista, amplamente criticado pela corrente da “*phonological awareness*”, como aponta Vernon (1996), tem pontos em comum com a linguagem compreensiva, compartilha a ideia de que ler e escrever são atividades comunicativas, que as crianças devem entrar em contato com textos desde o início da aprendizagem e que ler não é decodificar, mas buscar significado.

Porém, a autora argumenta que o enfoque construtivista diferencia-se dos outros em vários pontos. No ensino direto, o fundamental, como o próprio nome diz, é ensinar a correspondência grafema-fonema a partir de análises da língua oral; na linguagem compreensiva, cabe ao professor intervir somente para ajudar a criança a entrar em contato com a língua escrita de forma mais natural possível. No enfoque construtivista, caberá ao professor intervir proporcionando situações-problema e instigando as crianças a resolvê-las.

Segundo Vernon (1996), o pano de fundo dos enfoques do ensino direto e da linguagem compreensiva é o de que as unidades linguísticas já estão dadas e são facilmente reconhecidas pelas crianças. Já para o enfoque construtivista, ao contrário, as crianças têm de construir cada unidade, o fonema, a sílaba, a palavra, a oração e o texto, visto que, cada uma delas apresenta características e problemas distintos.

Ao manter sempre como referência a unidade com significado, no enfoque construtivista, trabalha-se sempre, desde o início da alfabetização, com os diferentes tipos de unidades discretas: palavras, orações e textos completos. Quando, por exemplo, propõe-se as crianças para escrever uma lista de palavras para uma receita, elas terão que pensar sobre cada parte que compõe a palavra, assim, as crianças irão descobrindo as propriedades da língua em diferentes níveis.

Conforme argumenta Vernon (1996), o enfoque construtivista tem dois objetivos, um em comum com o enfoque do ensino direto é o objetivo de que a criança adquira o sistema de escrita alfabética, já que as crianças precisam aprender que quase sempre uma letra representa

um som. Porém, para o enfoque construtivista, há um processo que levará às crianças à aprendizagem da língua escrita de maneiras distintas e em diferentes momentos do seu desenvolvimento. O outro objetivo é o de mostrar às crianças que existe uma cultura letrada.

Vernon (1996) assegura que, para o enfoque construtivista, entre o saber e o não saber há muitos passos intermediários que se apresentam em níveis de conhecimento distintos. Este saber não está determinado por informações que devem ser repassadas somente pelo professor. Será o conflito cognoscitivo, um dos fatores que levarão à construção do conhecimento, quando a criança que escreve e lê de certa forma, entra em conflito com outras ideias que ela mesma tem sobre as informações do professor e de outras crianças. Para a autora, o mais importante nessa perspectiva é saber que as crianças têm capacidade de aprender e que os erros são parte necessária do processo de aprendizagem.

Oliveira, J. (2000), um dos autores do REL, acusa o que chama de “movimento construtivista” de não conter sustentação conceitual, teórica e empírica. O autor defende que um dos maiores equívocos do construtivismo seria recusar a ideia de que para alfabetizar primeiro é preciso ensinar a correspondência letra-som e enfatizar a compreensão ou semântica, pois, “diversos estudos empíricos demonstraram que, ao contrário do que postulam os construtivistas, quem sabe ler direito é quem compreende melhor os textos que lê” (OLIVEIRA, J., 2000, p.169).

Para Oliveira, J. (2000) alfabetizar significa aprender a usar o alfabeto para escrever e ler. O autor critica as posturas construtivistas relativas ao conceito de alfabetização, que, para ele, vão além de questões metodológicas. Segundo o autor, a conceituação de alfabetização como um fenômeno político-social não é relevante no estágio inicial da alfabetização, quando o que importa é o objetivo da alfabetização no sentido originário de saber ler e escrever, assim, conforme o autor, é apenas mais um equívoco conceitual do construtivismo confundir o objetivo da alfabetização com o processo como se dá a alfabetização.

Na ampla crítica que tecem à alfabetização construtivista, os autores do REL tendem a reduzir as ideias construtivistas apresentadas nos PCN's (BRASIL, 1997), a uma questão de discussão metodológica, reativando a antiga polarização entre métodos de ensino. Para os autores do REL, os PCN's colocaram-se como “reação a práticas convencionais e tradicionais de alfabetização — que procuram condenar e suplantam” (BRASIL, 2003, p.121). Além disso,

dizem que os PCN's, apesar de não admitirem, trazem definições, prescrições e proscricões para alfabetizar que se configuram métodos.

O REL aponta três aspectos que considera críticos em relação aos PCN's: (1) Os PCN's retratam ideologias de faculdades de educação a partir dos anos 1980; (2) os conceitos, a bibliografia e a concepção de alfabetização não são fidedignos aos conhecimentos científicos atualizados sobre alfabetização, e, inclusive, já foram superados em outros países industrializados, após evidências empíricas; (3) a fragilidade de seus pressupostos teóricos, a saber, as concepções de Goodman e Smith e a Psicogênese da Escrita, obra de Ferreiro e Teberosk (1985), que, segundo apontam, serviu de inspiração para os PCN's.

O construtivismo foi colocado no banco dos réus e acusado de ter fracassado no Brasil e no mundo e de ter produzido aqui, evasão e repetência escolar anuais de mais de 20%, segundo Capovilla (2006). As acusações à alfabetização construtivista e os movimentos de retorno ao método fônico surgem diante de um contexto de equívocos que durou, pelo menos, duas décadas.

Parece que a interpretação equivocada dos PCN's enfatizou uma concepção de ensino da língua que priorizava o sentido em detrimento da diretividade necessária ao ensino do sistema de escrita, tudo isso aliado à ampliação do conceito de alfabetização com o surgimento do conceito de letramento. Nesse quadro e, sobretudo, como justificativas para os fracassos em alfabetizar, emergiram críticas a essa concepção holística de alfabetização, como afirma Soares (2003) “incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico”, mais necessariamente, na ausência do ensino da relação grafema-fonema (SOARES, 2003, p.9,10).

No entanto, a recuperação de uma faceta fundamental do processo de alfabetização, como aponta Soares (2003), não pode representar um retrocesso a paradigmas anteriores, e, principalmente, a perda de avanços e conquistas das últimas décadas. Podemos supor que seria necessária a incorporação adequada dos conhecimentos trazidos à tona, pelas várias ciências, na busca do entendimento sobre o que é alfabetização, sobre o como ensinar a ler e a escrever e sobre como a criança aprende, pois um fenômeno tão abrangente certamente não se explicaria por uma só teoria ou corrente.

Suspeitamos que, para obtermos pistas mais concretas sobre como a criança aprende a ler e escrever, não basta aplicar testes de consciência fonológica ou retirá-las da sala de aula para promover treinos da relação grafema-fonema. Parece necessário compreender melhor o modo como as crianças estabelecem e vão aprimorando as habilidades de relacionar a fala com a escrita, no contexto de aprendizagem no qual estão inseridas, mas considerando também as implicações que o ensino formal da língua pode ter nesse processo.

Parece apropriado afirmar que reconhecer a necessidade de se incluir nas práticas pedagógicas metodologias de alfabetização que garantam a apropriação do sistema de escrita não pode significar a negação de questões sociais e culturais que incidem sob a escrita, um tipo particular de objeto de conhecimento, que conforme Ferreiro e Teberosky (1985):

participa das propriedades da linguagem enquanto objeto social, mas que possui uma ‘consistência’ e uma permanência que a linguagem oral ignora. É precisamente esta característica de objetividade, esta existência que se prolonga mais além do ato de emissão, que permite à criança realizar, com respeito à escrita, uma série de ações específicas, próximas às que realiza a respeito de um objeto físico. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 281).

A maioria dos autores que se dedicou a estudar a consciência fonológica não se preocupou com questões relativas ao “modo” como as crianças se apropriam da língua escrita, atendo-se às capacidades fonológicas como importantes para a aprendizagem das crianças e as implicações disso nos processos de ensino. Poderíamos inferir se esse distanciamento seria pelo fato de esses pesquisadores isolarem apenas uma faceta da alfabetização, como se esse fenômeno não ocorresse na escola e fosse neutro. Entretanto, por outro lado, a psicogênese considera, como fundamental na aprendizagem da língua escrita, a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas, e não explica como a criança faria a análise letrada, nem se refere a essa capacidade como consciência fonológica.

Ferreiro (1995) mostra a evolução da escrita pela criança por meio de estágios evolutivos, afirma que as crianças elaboram teorias sobre o sistema de escrita, e, na medida em que vão sendo forçadas a rejeitá-las na sua busca pela coerência, invalidam seus esquemas e os modificam. Segundo a autora, são os conflitos cognitivos que levarão as crianças a reelaborarem seus esquemas conceituais em relação à língua escrita. Para Ferreiro (1995), a criança passa por um processo de fonetização, fase que “corresponde a ‘fonetização’ da representação da escrita”, que compreenderia os níveis silábico, silábico-alfabético e

alfabético. É na fase da fonetização, afirma a pesquisadora, que “pela primeira vez, as crianças começam a entender que a representação escrita ligada à escrita alfabética deve enfocar quase que exclusivamente o padrão sonoro das palavras” (FERREIRO, 1995, p.30).

Ferreiro (2013) questiona a explicação da psicogênese da língua escrita de que o abandono da hipótese silábica implicaria numa análise que iria além da sílaba, além de sugerir um novo modo de compreender esse período de transição:

Mas o que quer dizer *fazer uma análise que vá além da sílaba*? É basicamente correto o que se diz ali (ainda que devesse por palavras gráficas no lugar de formas gráficas). Correto, mas insuficiente. Nesse fragmento só se fala dos conflitos, mas não se diz nada a respeito das formas peculiares de analisar a sílaba em função da escrita, próprias do momento de crise da hipótese silábica. Será que se passa do período silábico ao alfabético porque se abandona a análise oral em sílabas e passa-se a uma análise em sequência de fonemas? O período seguinte (que chamamos silábico alfabético) parece indicar que isto não ocorre, já que as produções deste momento da evolução são mistas por natureza: algumas sílabas são escritas com uma única letra, como no período precedente, mas outras sílabas são escritas com mais de uma letra, anunciando ao que parece, o abandono da hipótese silábica (FERREIRO, 2013, p. 65. Grifo da autora).

Antagonicamente a postura da corrente da “*phonological awareness*”, que indica que somente a consciência fonêmica possibilitará a compreensão da escrita alfabética, Ferreiro (2013) propõe uma nova forma de ver as relações de precedência ou sucessão entre oralidade e escrita, de acordo com o que os dados de seus estudos mais recentes apontaram. Segundo a autora, seria após a aquisição do sistema escrita alfabética que a criança adotaria uma atitude analítica em relação à fala, e não o contrário. No entanto, Ferreiro (2013) ressalta que não devemos encarar a relação oral e escrito de forma dicotômica, mas pensar numa relação que ocorre em ambos os sentidos.

O fato de as pesquisas sobre consciência fonológica, na perspectiva da “*phonological awareness*”, apresentarem implicações pedagógicas com indicações para uso do método fônico, indiciam que essa corrente ainda acredita numa prontidão para aprender a ler e a escrever, ou seja, no antigo período preparatório, que se constituía num conjunto de habilidades perceptuais e motoras e do domínio da linguagem oral. Segundo Teberosky (1987), ao comentar essa ideia de prontidão, cabia à pré-escola preparar as crianças para facilitar o seu acesso ao sistema alfabético, insistindo na mecânica do traçado gráfico e na correta pronúncia, a concepção era de que as letras representam os sons da fala, e que, para

aprender a escrever era necessário um treinamento prévio na forma gráfica dos caracteres do sistema.

Sabemos que o sistema de escrita alfabético é também uma representação dos sons da fala, porém, lembrando o que nos ensina Soares (2003), a capacidade de relacionar os sons da fala com a escrita, é apenas uma, das importantes capacidades que fazem parte de um conjunto de conhecimentos e procedimentos que o domínio da tecnologia da escrita requer.

Nesta investigação, tentamos compreender o modo como se estabelecem as relações entre as habilidades fonológicas e o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, analisando as estratégias das crianças para representar as diferentes estruturas silábicas do português. Consideramos, conforme anunciamos, as implicações que o ensino formal da língua pode ter nesse processo, buscando pistas para responder questões como: a análise de segmentos da linguagem oral precede a linguagem escrita? Que tipo de habilidade fonológica a criança se vale na hora de escrever? Como se configuram as interações entre as habilidades fonológicas e a escrita quando a criança abandona a hipótese silábica e começa a escrever alfabeticamente?

Conforme dados do nosso estudo indicaram, não pressupomos encontrar relações dicotômicas ou unilaterais entre a consciência fonológica e aquisição da escrita Gonçalves-Ribeiro (2009). Fomos para o campo pressupondo ser esta uma via de mão dupla, e, apesar e haver tantos estudos que se debruçam sobre estas relações, tentamos aferir, de uma forma mais singular, o modo como diferentes habilidades da consciência fonológica se conectam com o modo como a criança, na fase inicial de alfabetização, produz a sua escrita. Para compreender o que o aprendiz pensa, não basta treiná-los ou verificar o produto de suas escritas, pois esse produto não dá conta do processo de construção envolvido no ato de leitura e de escrita. Nesta tese, buscamos evidenciar parte desse processo, indagando à criança sobre possíveis formas de realizar tarefas que envolvem consciência fonológica e a escrita de palavras.

CAPÍTULO II — O LUGAR DA SÍLABA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA CRIANÇA

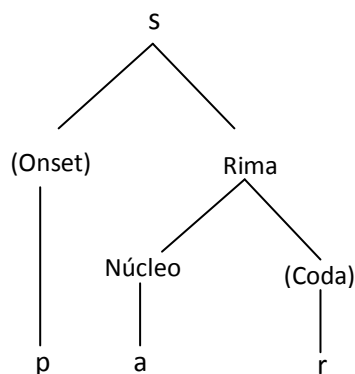
2.1 A estrutura interna da sílaba

Segundo o Dicionário de Linguagem e Linguística, “a sílaba é uma unidade fundamental, mas elusiva da fonologia” (TRASK, 2006, p. 267), pois, apesar da saliência que as sílabas apresentam, houve tentativas de defini-las desde contrações musculares até ao que se percebe como picos de volume, porém nenhuma delas tornou-se satisfatória, ou seja, dar uma definição objetiva de sílaba mostrou-se extremamente difícil.

Apesar disso, muitas generalizações sobre os sistemas sonoros das línguas são formulados em termos das sílabas, considerada como unidade fundamental da fonologia. A partir da década de 1980, as teorias fonológicas mais influentes têm atribuído uma grande importância à sílaba, inclusive, contrariamente a teorias fonológicas anteriores que adotavam os fonemas ou os traços distintivos como unidades fundamentais, algumas delas tomam a sílaba como a unidade mais fundamental de todas, definindo-se tudo mais em termos de sílabas (TRASK, 2006).

As sílabas “são unidades constituídas por um pico de sonoridade que é o núcleo e por elementos de sonoridade crescente e decrescente em relação ao pico”, conforme Matzenauer (2004, p. 40). A autora observa que a sílaba possui uma estrutura interna e, de acordo com a abordagem métrica ou teoria Autossegmental, essa estrutura é composta pelo onset ou ataque, o núcleo e a coda. As consoantes ficam nas margens silábicas, ou seja, na posição de onset e/ou coda, como se pode ver em (1), estrutura interna da sílaba apresentada a seguir:

Figura 1: Estrutura interna da sílaba segundo Matzenauer



Fonte: MATZENAUER, 2004, p.40.

Matzenauer explica que, por ser o único elemento obrigatório na sílaba, o núcleo tem um *status* especial, uma vez que, na língua portuguesa, o núcleo só pode ser ocupado por uma vogal. As posições de *onset*/ataque e coda, ocupadas por consoantes, são opcionais. Todos os constituintes das sílabas podem ser ramificados. Quando há ramificação na rima (CVV⁴ e CVC) categoriza-se a sílaba como “pesada”, quando não há qualquer ramificação na rima (V, CV e CCV) categoriza-se a sílaba como leve; e a ramificação no *onset* não é levada em conta para determinação do peso silábico (MATZENAUER, 2004).

Para formar os itens lexicais de uma língua, conforme Matzenauer (2004), os fonemas se organizam em sequencias que formam as sílabas. De acordo com a autora, fonemas são os sons que distinguem significados entre palavras de uma língua. A pesquisadora explica que há uma diferença entre sons da fala e fonema. Os sons da fala referem-se àqueles emitidos pelo aparelho vocal humano, o que ocorre em todas as línguas do mundo, ou seja, referem-se à realidade física dos sons da língua, visto que sua descrição do ponto de vista articulatorio, acústico e auditivo é objeto de estudo da fonética. Já os fonemas distinguem palavras na língua:

ao observarmos, por exemplo, os pares pata/bata, fala/vala, e cinco/zinco, podemos afirmar que /p/, /b/, /f/, /s/, /z/ são fonemas do português porque distinguem palavras da língua. Diferentemente, os sons [t] e [tʃ], nas duas formas diversas de realização da palavra ‘tia’, por exemplo, não distinguem significado em português e, portanto, funcionam como alofones ou variantes de um mesmo fonema. A descrição dos fonemas, de sua distribuição e organização em cada sistema linguístico é objeto da fonologia. À fonologia portanto, importam os sons usados distintivamente em uma língua e seus padrões de funcionamento. (MATZENAUER, 2004, p. 36).

Conforme ocorre em outras línguas, no português, há um padrão sobre quais e quantos elementos compõem cada posição na estrutura da sílaba ou podem se combinar obedecendo à escala de sonoridade. Segundo Oliveira, M. (2011), a língua portuguesa oferece inúmeros padrões silábicos, como V: (IDA), CV: (VIDRO), VC (ISCA), CVC (PORTA), CCV (PRATO), CCVC (PRESTA), CVCC (PERSPICAZ). Tais padrões podem ser resumidos num único esquema: (C) (C) V (C) (C).

Assim, podemos verificar na estrutura da sílaba do português: (1) o núcleo é sempre ocupado por uma vogal; (2) o onset (também chamado de ataque) é o elemento que precede a vogal em

4 Convencionalmente, utiliza-se V para Vogal e C para Consoante.

uma sílaba, que pode ser preenchido por uma ou duas consoantes, como em “BOLO” (quando é simples) e como em “PRESTA” (quando é complexo); (3) a coda é opcional na sílaba e pode ser preenchida por uma ou duas consoantes, como em “POR” da palavra “PORTA”, em “SOM” (quando é nasal), e em “TRANS” da palavra “TRANSPORTE”, isso torna a sílaba supercomplexa. A coda também pode ocorrer por uma sequência de semivogal, como em “BEI”, da palavra “BEIJINHO”.

2.2 Sílabas simples... sílabas complexas: a estrutura da sílaba e as difíceis decisões da criança ao escrever

Nunes et al. (2000) apontam que a sílaba é a unidade fonológica mais facilmente reconhecida pelas crianças, tanto na língua espanhola quanto em língua portuguesa. Já na língua inglesa, a estrutura da sílaba parece mais complexa, o que, segundo os autores, explicaria o fato de crianças inglesas não passarem por um estágio silábico e sim em fases pré-alfabéticas, ou seja, as crianças buscam representar não as sílabas, mas as partes das sílabas correspondentes à divisão intra-silábica: o onset e a rima, como “CR” para “CAR” (carro), por exemplo.

São muitos os problemas enfrentados pela criança ao escrever, conforme Oliveira, M. (2011), a teoria da sílaba pode ajudar a explicá-los mostrando que “as sílabas têm uma estrutura interna e que não há necessariamente um mapeamento um-a-um entre os componentes da estrutura silábica e os segmentos”. Para o autor, o conhecimento da língua falada está amplamente envolvido na aprendizagem da escrita, “incluídos aí os fatos relativos à composição da sílaba e ao seu papel na palavra” (OLIVEIRA, M., 2011, p.79).

Segundo Oliveira, M. (2011), o conhecimento sobre a estrutura silábica pode ajudar a explicar as produções escritas apresentadas pelos aprendizes. Nesta investigação, preocupamo-nos em compreender o trabalho de análise da sílaba pela criança e a sua relação com as habilidades da consciência fonológica, para isso, oferecemos oportunidades de produções escritas dos diferentes padrões silábicos do português, nosso interesse era ver que tipo de soluções, uma criança em fase de desenvolvimento da escrita, apresentaria para as grafias das sílabas, e ainda ver que interações estariam ocorrendo entre tais representações e as habilidades da consciência fonológica.

Buscamos apreender, por meio das soluções apresentadas para a escrita, as estratégias com que a criança enfrentaria os problemas ligados à estrutura da sílaba e o tipo de conhecimento empregado, em outras palavras, centramos nosso interesse em ver o que as produções das crianças revelariam diante de desafio de tal complexidade, conforme salienta Abaurre (1991):

a utilização de letras que correspondem nas sílabas, a posições que ainda não identificou, e cuja identificação talvez dependa de uma segmentação e ordenação linear dos sons da própria fala, processo, por sua vez, no qual será provavelmente auxiliada pela tentativa de compreensão desse aspecto para ela misterioso da escrita [...]. (ABAURRE, 1991, p.22).

Dos vários estudos sobre aquisição da escrita, muitos analisam erros ortográficos encontrados em produções escritas de crianças em anos iniciais do ensino fundamental, e, assim como na abordagem da psicogênese da escrita Ferreiro e Teberosky (1985), partem do pressuposto de que o erro é fonte de um trabalho cognitivo da criança, que formula e reformula hipóteses acerca da língua escrita, buscando soluções para os problemas, numa lógica diferente da lógica do adulto.

O erro, desse ponto de vista, é considerado como poderosa fonte para explicar o pensamento da criança ao produzir a sua escrita. Nessa perspectiva, situam-se estudos como os de Oliveira, M. (2011), Abaurre (1998,1999) e Morais, A. (2000)⁵, dentre outros, que analisam produções escritas de crianças e adultos em etapas iniciais de alfabetização. Embora haja diferenças de abordagens teórico-metodológicas em tais estudos, a partir da análise dos erros cometidos na escrita, têm contribuído para elucidar os mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem da língua escrita.

Analogamente a esses estudos, em nossa pesquisa, analisamos a produção escrita de crianças, focalizando nosso olhar no modo como as crianças enfrentariam os problemas das estruturas silábicas complexas, diferentes de CV, muitas vezes, enfatizadas no processo de alfabetização escolar. No entanto, trabalhamos com sujeitos não alfabetizados em diferentes fases de evolução da escrita, de acordo com a abordagem psicogenética, ou seja, analisamos a produção escrita de crianças que ainda não sabiam escrever, e, apesar de já esperarmos uma produção não convencional da escrita, tínhamos em mente que, a escrita de uma criança numa

⁵ Na obra *O aprendizado da Ortografia*, organizada por Morais, A. (2000), encontramos estudos que se inserem nessa mesma linha de investigação: Rego e Buarque (2000); Monteiro (2000); Leal e Roazzi (2000).

fase pré-alfabética, mas inserida num mundo letrado, sobretudo sob a influência do ensino formal, teria muito a nos dizer.

Empreendemos nossos esforços em verificar se as estratégias utilizadas pelas crianças ao escrever seriam essencialmente atreladas às habilidades da consciência fonológica, uma vez que tais habilidades têm sido apontadas como grandes precursoras da aprendizagem da língua escrita. Nesse quadro, indagamos: como seria o comportamento das crianças, ao produzir escritas das diferentes estruturas silábicas, estando elas em estágios iniciais de construção da escrita, pré-silábicos e silábicos ou alfabéticos, mas estando também inseridas em um contexto de alfabetização formal, participando ativamente de práticas de letramento, e conseqüentemente, imersas na cultura escrita (dentro ou fora da escola), frente a desafio de tal complexidade? Que tipo de impacto as hipóteses construídas acerca do sistema de escrita pela criança e os conhecimentos acerca da escrita convencional ou ortográfica ensinadas na escola, trariam para as produções escritas infantis?

Embora pareça que nos níveis iniciais de apropriação da escrita, aos quais transitam os sujeitos do nosso estudo, as crianças façam uma análise estritamente sonora para escrever, suspeitamos que, uma vez inseridas em um contexto de alfabetização formal, poderíamos encontrar pistas ou indícios de outras fontes nas quais buscaria referências para escrever.

Segundo Abaurre (2011) a aquisição da escrita é um aspecto do desenvolvimento cognitivo que implica uma reconstrução da linguagem pela criança: “enquanto ainda faz hipóteses acerca da linguagem oral, começa simultaneamente a trabalhar na construção da variedade escrita da sua língua materna, situação que pode causar reestruturação de representações linguísticas subjacentes previamente postuladas” (ABAURRE, 2011, p.168).

Conforme aponta Abaurre (2011a), desde os anos 1980, iniciaram-se estudos sobre aquisição da escrita que visavam compreender aspectos linguísticos da alfabetização, no sentido de contribuir fornecendo subsídios da Linguística para uma melhor capacitação do professor em relação ao processo de aquisição da escrita pela criança e para analisar os textos produzidos por elas, e, em consequência disso, subsidiar o seu trabalho na preparação de atividades mais produtivas para sala de aula.

Os estudos de Abaurre et al. (2006) se inserem no campo da aquisição da linguagem e adotam uma postura de investigação a partir de pressupostos de um paradigma indiciário,⁶ de cunho qualitativo. As autoras indicam que os dados são coletados de forma naturalística e contêm amostras de escrita de crianças desde a pré-escola às séries iniciais do ensino fundamental.

Abaurre et al. (2006) apontam a relevância teórica dos dados singulares para os estudos de aquisição da linguagem por considerá-los importantes indícios do processo sobre como a relação sujeito x linguagem vai se constituindo e se modificando. Isso, por considerarem também que eles dão maior visibilidade a tal processo, conseqüentemente, contribuindo de forma mais significativa para a discussão da natureza dessa relação. Para as autoras, a perspectiva indiciária pode ser mais produtiva do que modelos de investigação centrados na quantificação e na repetitividade dos resultados obtidos. As autoras afirmam que:

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1. aos critérios de identificação de dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2. ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação. (ABAURRE et al., 2006, p. 14).

Abaurre et al.(2006) ponderam que os dados singulares têm sido privilegiados nas pesquisas recentes sobre aquisição da língua escrita, devido ao interesse teórico pela “compreensão de sua relevância na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem”. As autoras chamam a atenção para o que denominam “uma teoria da linguagem mais abrangente” que, do ponto de vista teórico, interessa-se por

saber que fato singular, que aspecto do contexto, de forma ou de significação linguística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial (ABAURRE et al., 2006, p. 21).

⁶Abaurre et al.(1997) explicam que o paradigma indiciário é o mesmo proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg para suas investigações, esse autor “preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade”. (ABAURRE et al.,2006, p.14).

Apontando a relevância da singularidade dos dados para o entendimento dos processos de aquisição da linguagem escrita pela criança, Abaurre (1999) indica que, nessa perspectiva assume-se o pressuposto de que

dado que a realidade é opaca, deve-se contar com dados privilegiados – sinais, indícios – para decifrá-la, para descobrir regularidades que subjazem aos fenômenos superficiais. Dentro dessa perspectiva não se abandona, obviamente, o interesse pela descoberta das regularidades. (ABAURRE,1999, p. 3. Grifo da autora).

Apesar das diferenças metodológicas entre nossa pesquisa e os estudos desenvolvidos numa perspectiva indiciária, das quais podemos destacar a forma de coleta dos dados, que nos trabalhos de Abaurre (2011 a,b) é realizada de forma naturalística, e segundo a autora, o banco de dados é constituído por textos escritos espontâneos, pressupomos que, mesmo adotando um procedimento de coleta da produção escrita das crianças por meio de uma situação de teste mais controlado e fora de situações cotidianas, aliado às justificativas das crianças acerca de sua escrita, a análise dessas produções, baseada na singularidade dos dados, seria capaz de nos fornecer elementos (pistas, indícios, detalhes) que nos ajudaria a explicar e a formular hipóteses sobre o processo de aquisição do sistema de escrita pela criança.

Para Abaurre (1998), a criança elabora continuamente hipóteses tentando compreender o funcionamento da escrita. Investigando a grafia de sílabas complexas em produções escritas de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisadora afirma que, dentre os vários problemas colocados para a criança na fase inicial da alfabetização, antes da relação letra-som, apresenta-se outro: quando a criança terá de decidir sobre a quantidade e a ordem das letras com que passa a escrever, ou seja, quando ela precisará desvendar a estrutura interna da sílaba, com seus constituintes e as relações hierárquicas entre elas estabelecidas, Abaurre (1998; 2011b).

Vários estudos já mostraram que a saliência perceptiva da sílaba faz com que os falantes consigam operá-la de forma mais natural. Entretanto, Abaurre (1998) indica que esse fato não implica que a criança já analise as sílabas em seus constituintes menores no início da aquisição da escrita:

Esse pressuposto equivocado tem impedido, a meu ver, que se perceba o próprio trabalho de análise da sílaba, que a criança passa necessariamente a fazer quando entra em contato com a escrita de base alfabética, já que tal análise é condição para o aprendizado do modo de funcionamento desse sistema de representação. Nunca é demais repetir, creio, que é em grande medida a partir dessa análise que a criança decidirá quantas letras usará para escrever cada sílaba, e em que sequência as ordenará. (ABAURRE, 1998, 227).

Abaurre (2011b) afirma que o reconhecimento de que a sílaba possui estrutura interna com constituintes hierarquicamente organizados: Ataque e Rima, constituinte que se ramifica em núcleo e coda, ajuda a descrever os dados apresentados “de maneira a que se possam sistematicamente relacionar as vacilações das crianças à necessidade de identificar e representar segmentos em posições de sílabas com estrutura mais complexa” (ABAURRE, 2011b, p.245).

Conforme aponta Abaurre (1998), ao compor a sua escrita, a criança faz recortes no material fônico ou escrito com os quais tem contato durante o processo de aquisição da linguagem oral ou escrita. Para a autora, há um constante movimento nas duas direções, o que geraria ora uma inspiração fônica (apoio na fala), ora uma inspiração gráfica (apoio na escrita já conhecida).

Estudos de Abaurre (1999, 2011b) mostram que crianças em processo inicial de aquisição da escrita apresentam dificuldades em preencher a coda silábica, como em “carta” e a segunda posição em ataques ramificados como em “fraca”. Abaurre (2011b) mostra um dado que ilustra essa afirmação, no qual uma criança de 6 anos, que escreve “turama” para “turma” e “taradi” para “tarde”. Frente à necessidade de escrever sílabas com coda preenchida ou ataque ramificado, a criança opta, muitas vezes, por inserir vogais e manter a regularidade CV. Para a palavra “estragar” a criança escreve “esetarga” e no ataque ramificado da segunda sílaba, registra a consoante em posição de coda, o que para autora, confirma como as sílabas com duas consoantes em posição de ataque são complexas para a criança.

Para a autora, os dados analisados indicam que, no processo de aquisição do sistema alfabético, a criança parece reconstruir a estrutura interna da sílaba. A autora argumenta que tais dados sugerem também que, assim como ocorre na linguagem oral em português, na linguagem escrita, a criança constrói as estruturas CV e V antes de CVC e de CCVC no processo de aquisição do sistema alfabético. Além disso, sugere que a análise e a reflexão

sobre essas estruturas são desencadeadas pela própria escrita alfabética que requer a representação linear dos fonemas de acordo com a posição que eles ocupam nas sílabas. A autora considera ainda que os dados sobre conhecimento das crianças acerca da estrutura fonológica interna das sílabas são importantes para discussão da relação entre a aquisição do sistema de escrita e a consciência fonológica (ABAURRE, 2011b).

Oliveira, M. (2011) apresentou dados do estudo realizado com adultos em processo de alfabetização no qual houve a tendência de se privilegiar na grafia das palavras, a estrutura silábica do tipo CV, considerada “silabação ótima”. Para o autor, tal fenômeno ocorrido na escrita é parecido com o que ocorre com crianças em fase inicial de desenvolvimento da fala: “a escrita de sílabas leves, sem Rima ramificada, precede a escrita de sílabas pesadas, com Rima ramificada, mesmo que para isso seja necessária uma reordenação das letras que representam os sons que ocorrem nas sílabas em questão” (OLIVEIRA, M., 2011, p.83).

Após o legado deixado por Ferreiro e Teberosky (1986), por meio das descobertas da psicogênese da escrita, que nos mostraram a evolução conceitual das crianças até aquisição do sistema de escrita alfabético, muitos estudos têm sido realizados objetivando-se compreender o progresso da criança após seu ingresso na fase alfabética.

Para Miranda e Matzenauer (2010), que realizaram estudo sobre desenvolvimento fonológico e de escrita, o funcionamento do nível fonológico da língua é uma das perspectivas sob a qual o processo de aquisição da linguagem pode ser estudado. Nesse caso, constituirão pontos centrais as unidades que compreendem esse componente do sistema, dentre as quais estão os segmentos e as sílabas. Ao discutir alguns aspectos sobre o processo de aquisição da escrita alfabética e a sua relação com a aquisição fonológica, as autoras consideram os fonemas e as sílabas como unidades fundamentais para a explicitação de particularidades da manifestação escrita de uma língua.

O estudo de Miranda e Matzenauer (2010) preocupou-se com o comportamento de segmentos e sílabas no sistema do português brasileiro no processo de aquisição da fala e da escrita. Para as autoras, no processo de aquisição da escrita, a criança retoma informações de suas experiências de letramento e de suas experiências linguísticas. As pesquisadoras afirmam que, especificamente, os conhecimentos ligados à fonologia da sua língua, já construídos de forma inconsciente pela criança, vão se tornando disponíveis ao acesso consciente, à medida que ela

avança no processo de aquisição da escrita. As autoras indicam que a análise de escritas iniciais mostra como a grafia das estruturas silábicas não canônicas torna-se mais suscetível a erros, muitas vezes, por causa de dificuldades advindas da complexidade segmental ou silábica, conforme explicitado abaixo:

a consoante líquida /ʒ/, de palavras como ‘bolha’ e ‘palhaço’, ou ainda segmentos que se diferenciam de outros unicamente por uma característica – como, por exemplo, nos pares /p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/, nos quais apenas a vibração ou não das cordas vocais é responsável pelas diferenças entre eles – podem representar problema para a criança em suas grafias primeiras (considerando-se, neste caso, as escritas alfabéticas). Em se tratando das estruturas silábicas complexas, pode-se dizer que todas aquelas sequências maiores que a estrutura canônica CV, em algum momento da aquisição da escrita, podem dar margem a hesitações cujo efeito incide sobre as escolhas gráficas da criança, as quais resultam em formas distintas daquelas convencionadas pelo sistema (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p. 367).

Um estudo de Miranda (2009) analisou erros referentes à grafia de sílabas complexas com coda relacionando-os com aspectos linguísticos relativos ao sistema fonológico da língua. Nessa investigação, a autora analisou dados retirados de produções de textos de crianças cursando as séries iniciais do ensino fundamental. Na categorização dos dados relativos às grafias de sílabas complexas foram consideradas, no caso das sílabas com coda, o tipo de coda (nasal, fricativa ou rótica)⁷, e para as nasais, a qualidade da vogal antecedente. De um corpus de 436 ocorrências de coda, segundo a autora, os resultados do estudo apontaram um predomínio de erros envolvendo a grafia das consoantes pós-vocálicas nasais, com índices de 72,6% e 68%, na escola pública e particular estudadas, respectivamente. Segundo a autora, o resultado do estudo é interessante por dois motivos:

primeiro porque revela comportamento oposto àquele observado nos dados de aquisição fonológica, isto é, a estrutura CVN, dentre as estruturas mais complexas, é a primeira a ser adquirida pelas crianças em fase de aquisição da fonologia; segundo porque pode alimentar a discussão sobre o status da nasal pós-vocálica, pelo menos em se considerando a fonologia das crianças. (MIRANDA, 2009, p. 412).

O estudo Miranda (2009) analisou produções escritas consideradas condizentes com as características de uma escrita alfabética. No nosso caso, investigamos a produção escrita de

⁷Um exemplo extraído de Miranda (2009) mostra as grafias dos três tipos de coda: (1) as palavras ‘gigante’ e ‘voando’, coda com sequências de vogal mais consoante nasal, para as quais a criança registrou “gigate” e “voad”, respectivamente; (2) as palavras ‘está’ e ‘pista’ com as codas com fricativa, cujo registro da criança foi correto; (3) as palavras ‘árvore’ e ‘larva’, coda com rótica, que foram apropriadamente grafadas.

crianças com hipóteses iniciais acerca do sistema alfabético de escrita. Ao analisar as produções escritas das crianças de estruturas silábicas complexas e as suas justificativas acerca da sua produção, procuramos indícios sobre o modo como decidiriam a quantidade e a ordem das letras para escrever, tentando compreender as soluções que crianças em fases tão iniciais da escrita iriam apresentar para problemas de tal complexidade. Conforme assinala Abaurre (2011b).

a variedade de soluções possíveis para a escrita alfabética da grande maioria das palavras decorre natural e necessariamente do fato de os sistemas alfabéticos geralmente possibilitarem o uso de mais de um símbolo para a representação de um mesmo som, e o uso de um mesmo símbolo para a representação de sons diferentes. Uma grande variedade de soluções alfabéticas possíveis é, portanto, encontrada, não apenas entre crianças e ao longo de diferentes momentos no tempo, mas também nas amostras de escrita de uma mesma criança e, por vezes, no interior de um mesmo texto. (ABAURRE, 2011, p.169).

Segundo Abaurre (1998), estudos sobre as percepções dos sons indicam que as crianças em fase de aquisição da linguagem demonstram capacidade para diferenciar um som de outro som, sem necessariamente, analisá-los em fonemas. Para a autora, o fato de as crianças perceberem sons (fones) diferentes na fala não significa que irão reproduzi-los em segmentos na escrita. A autora ressalta a importância de se introduzir nas pesquisas, a maneira como as crianças lidam com as estruturas silábicas, uma vez que, isso abriria perspectivas para

uma discussão fundada em pressupostos teóricos dos modelos fonológicos não-lineares, que atribuem à sílaba um nível autônomo nas representações fonológicas. O que permite que tal unidade possa ser tomada como estruturante, em seu nível hierarquicamente superior, das sequências de segmentos a ela vinculados. Poder entender a sílaba como um domínio específico no componente fonológico do português, a partir de sua posição nas representações hierarquicamente organizadas é, em última análise, dispor de um quadro teórico de referências que nos possibilita explicar, ao mesmo tempo, tanto a análise que os dados da escrita inicial indicam que as crianças fazem das estruturas silábicas como as próprias soluções escritas que oferecem para os diferentes tipos de sílabas da língua. (ABAURRE, 1998, p. 230).

2.3. O abandono da hipótese silábica: passar a escrever alfabeticamente significa passar a fazer uma análise sequencial de fonemas?

Ao esclarecer pontos básicos do quadro teórico no qual se inserem as pesquisas da psicogênese da língua escrita, Ferreiro (1995) relata que o objetivo fundamental de estudar as produções infantis tem sido “o entendimento da evolução dos sistemas de ideias construídas

pelas crianças sobre a natureza do objeto social que o sistema de escrita é” (Ferreiro, 1995, p.23).

Nesse sentido, Ferreiro (2001) pondera que o ato de escrever não será completo se não considerarmos as condições de produção, dito de outra forma, a escrita a que a autora refere-se não é apenas um produto registrado no papel, mas é resultado das diferentes condições de produção. Assim para Ferreiro (2001), “o dado é a intenção, o próprio processo de produção, o produto terminado (quando o produtor diz que acabou, que está pronto) a interpretação que faz, uma vez que o produto está terminado conforme seu ponto de vista” (FERREIRO, 2001, p. 70). Para Ferreiro (2001), ao escrever, a criança precisará tomar decisões progressivas para decidir, uma a uma, as letras que irá usar, “essas decisões, muitas vezes, são extremamente pensadas por parte da criança, como quando diz: *‘o ta, o ta, o ta. Qual é o ta? Ah, o de tatu...’*” (FERREIRO, 2001, p.71. Grifo da autora).

Segundo Ferreiro (2003), as emissões linguísticas são segmentáveis em vários níveis de segmentação do oral, uma vez que algumas só podem ser alcançadas após a aquisição da escrita: “a sílaba tem uma realidade psicológica indiscutível, pelo menos, a partir dos 4-5anos, enquanto os fonemas tem uma realidade psicológica discutível, que depende da aprendizagem de uma escrita alfabética”. (FERREIRO, 2003, p. 143).

Ferreiro (2009) apresentou resultados parciais de um estudo realizado com 5 anos de idade, que procurou explorar novas formas de entender as dificuldades das crianças hispânicas em abandonar a hipótese silábica e substituí-la, pelo que a autora chama de “análise sequencial de fonemas”, fase denominada antes por ela, como fonetização, componente da psicogênese da língua escrita, cujas suas pesquisas anteriores não chegavam a explicar o modo como ocorria. A pesquisadora afirma que a explicação da psicogênese da língua escrita, de que a passagem do nível silábico para o alfabético se daria por um conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de grafias, ou seja, por um conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao sujeito, não é suficiente para entendermos este período de transição. Para ela, as crianças parecem ter maneiras peculiares e próprias de analisar a sílaba no momento de crise da hipótese silábica.

Segundo dados da investigação, ora a criança representa a palavra com as vogais, ora com as consoantes, o que Ferreiro (2009) chama de “centrações cognitivas sobre aspectos da unidade

sílaba”, ou “alternâncias grafofônicas”. Exemplificando, uma mesma criança pode escrever SA para SODA, numa situação de escrita no papel e SD numa outra situação de escrita no computador, o que mostra que ela conhece todas as letras da palavra, mas não consegue colocá-las juntas, e em ordem.

Ferreiro (2009) sugere que, apesar de ainda lhe faltarem muitos dados a analisar nesse estudo, teria pistas suficientes para afirmar que a análise dos segmentos orais resulta da confrontação com os desafios que enfrentará ao escrever e ler. Dessa forma, o ponto de partida para análises da fala seria a escrita socialmente constituída, assim como a escrita que as crianças produzem. Isto é, a escrita alfabética levaria a criança a adotar uma atitude analítica em relação à fala, afirma Ferreiro (2002; 2009).

Ferreiro (2013)⁸ apresentou novos dados deste mesmo estudo, por meio do qual visava a compreender melhor a fase de transição de uma escrita silábica para uma escrita alfabética, e, para isso investigou as formas de a criança analisar a sílaba em função da escrita.

A autora propôs a escrita de 15 palavras consideradas particularmente difíceis, com estruturas do tipo (CVV, CVC, CVVC) para crianças de 5 anos de idade, que ainda não conseguiam resolver a sílaba CV. Uma das características dessas criança é que elas eram acostumadas a justificar a suas escritas, porque, habitualmente, escreviam em grupos confrontando soluções para os problemas. Ao propor a escrita de palavras com aparecimento de sílabas consideradas complexas e com requisito de quantidade mínima, objetivou-se verificar se, ao longo do ano, se as crianças iriam ignorar as dificuldades das sílabas, reduzindo-as a V ou a CV, ou se enfrentariam tais dificuldades.

No estudo, todas as crianças produziram escrita com letras pertinentes, porém, em desordem, o exemplo da escrita de um dos sujeitos do estudo para a palavra “fiesta”, explicita bem o que Ferreiro (2013) chamou de “desordem com pertinência”:

Diz: “*com efe*” [com F] e escreve FETA. Lê: “*fi-es*” (sobre as primeiras duas letras) e conclui “*me falta la esse*”. Insere a letra e fica FETSA. Começa a ler: “*fi...me falta la i*”. Insere o I e fica FEITSA. Confere novamente: “*fi...tengo que sacar la E*” [fi... tenho que tirar o E]. Esta vez decide reescrever a palavra e o resultado é FITA. Começa a ler: “*fies... me falta la esse*”. Insere o S na mesma posição de antes. Fica FITSA. Camila,

⁸ O texto de Ferreiro (2013) trata-se de uma reelaboração de conferência apresentada em março de 2009, na Universidade Nacional de La Plata, na Argentina, e publicado com o mesmo título na revista latino americana de *Lectura (Lecturay Vida)*, ano 30, n. 2, p. 6-13, 2009).

cansada, renuncia a uma leitura analítica e lê “fiesta”, sem segmentações, deslizando o dedo sobre as letras em um gesto contínuo. (FERREIRO, 2013, p.71).

Ao analisar as produções das crianças, Ferreiro (2013) propõe uma analogia com a música para entendermos esse momento da evolução, e, além disso, explica que não basta somente analisar o produto final, é preciso compreender o processo: o que as crianças dizem, o que apagam, substituem ou como intercalam as letras. Para a autora, as crianças escutam as sílabas como se fosse um acorde musical produzido por vários instrumentos, ora escutam as vogais, ora as consoantes, mas não as duas ao mesmo tempo, e “é a escrita que obriga a considerar esses sons simultâneos como se fossem sucessivos” (FERREIRO, 2013, p.73).

Ferreiro (2013) conclui que compreender os momentos de transição da evolução da escrita, e principalmente, a “desordem com pertinência” é fundamental para o entendimento das especificidades e dificuldades da alfabetização.

Refutando a ideia da perspectiva da corrente da “*phonological awareness*”⁹, consciência fonológica, de que a consciência fonêmica ou análise fonêmica é condição necessária para aprender a ler, pois, segundo Ferreiro e Zamudio (2013), retrata uma visão unidirecional que vai do oral ao escrito e se subsidia na ideia de que a escrita é um código que reflete a cadeia fônica, as autoras desenvolveram um estudo. Nesse, buscaram entender, se a partir do momento em que as crianças abandonam a hipótese silábica, na qual uma letra corresponde a uma sílaba, a análise silábica desapareceria para dar lugar a uma análise sequencial de fonemas. Segundo as autoras, as omissões e as mudanças de posições das letras que acontecem no processo de alfabetização não podem ser atribuídas a uma análise fonológica insuficiente como pressupõe a corrente da “*phonological awareness*”.

Ferreiro e Zamudio (2013) analisaram produções escritas de crianças da primeira série do ensino fundamental, com foco na estrutura silábica complexa CVC e CCV. De acordo com as autoras, em espanhol, as crianças conseguem registrar a sílaba CV no início da escrita alfabética, com uma sequência de duas letras, elas tiveram como objetivo, nesse estudo,

⁹No capítulo 1 apresentamos a abordagem dessa corrente, que tem como representantes autores como Morais, J. (1996), Capovilla ; Capovilla (2000), Adams *et al.* (2006), Cardoso-Martins (1995).

compreender as dificuldades das crianças de língua materna espanhola para escrever as sílabas CVC e CCV:

Consideramos que é necessário explicar por que as crianças resolvem só um tipo de sílaba e cometem “omissões” nas outras, se estão analisando as palavras em sequências de fonemas; ainda assim, queremos analisar se há outras respostas que poderiam nos dar pistas para compreender melhor o fenômeno em termos evolutivos. (FERREIRO; ZAMUDIO, 2013, p.220).

Ferreiro e Zamudio (2013) concluíram que, entre as sílabas estudadas, há uma ordem de aquisição: as crianças resolvem as sílabas CV antes de resolver as CVC e estas últimas antes das CCV. As autoras indicam que esse resultado parece ter a ver com práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita cujo material inicial constitui-se por dissílabos CV e inclusive listas de sílabas CV e com a frequência com que aparecem em espanhol.

Ferreiro e Zamudio (2013) encontraram nas grafias das crianças de língua espanhola, escritas com redução das sílabas CVV e CCV estudadas para a sílaba CV: 54% das respostas consideradas desviantes para as sílabas CVC e 62% para as sílabas CCV consistiram na imposição do padrão CV, afirmam. Para as autoras, este resultado evidencia a importância do modelo gráfico CV:

O problema não se situaria de maneira exclusiva ao nível da identificação dos fonemas consonânticos, mas provavelmente no nível da escrita. É como se tratasse de preservar o modelo CV ou, melhor, de incorporar a palavra ouvida ao modelo CV. Esse modelo CV pode ser derivado das práticas escolares, mas ser assimilado pelas crianças como um modelo geral que poderia servir para resolver qualquer problema de escrita. (FERREIRO ; ZAMUDIO, 2013, p.238).

Para Ferreiro e Zamudio (2013), as omissões gráficas das crianças não se restringem a uma análise fonêmica insuficiente. Resultados como *'barso'* para *'brazo'* e *'firto'* para *'frito'*, nos quais todas as consoantes estão presentes não podem ser atribuídos a uma incapacidade de análise fonêmica, afirmam. Segundo as autoras, dois fatores evidenciados nos resultados do seu estudo justificam essa afirmação: as omissões coexistem com escritas que não podem derivar de uma análise fonêmica insuficiente e a contribuição do modelo gráfico CV na realização das omissões.

As autoras sugerem que, apesar de seus dados não indicarem com segurança o tipo de análise oral que as crianças do estudo fizeram, mostrou que “as produções escritas, consideradas qualitativamente, extrapolam as previsões que podem ser feitas a partir da suposição de uma análise oral insuficiente” (FERREIRO; ZAMUDIO, 2013, p.240).

Dessa forma, Ferreiro e Zamudio (2013) afirmam que a relação entre oral e escrito não é unilateral, e, apesar de as crianças serem obrigadas a grafar uma sequência de letras ao escrever, parece que elas continuam trabalhando ao nível da sílaba, “ainda que a unidade sílaba como tal não esteja marcada nas escritas alfabéticas” (FERREIRO; ZAMUDIO, 2013, p.240).

Mourão (2007) desenvolveu um estudo no qual investigou o processo de aquisição da leitura por crianças com dificuldades de aprendizagem. Diferentemente dos estudos descritos até aqui, o objeto de investigação de Mourão (2007) era a leitura e não a escrita, e, dentre outros temas, tratou da estrutura interna da sílaba enquanto objeto de atenção dos alunos no processo de aquisição da leitura. Além de procurar entender como esse aspecto do sistema alfabético de escrita geraria conflitos no processo de aprendizagem. Ao analisar as estratégias de leitura da criança ao ler palavras, a autora destacou que “seus mecanismos de decodificação se pautavam, não pela análise sequencial das letras, mas pela análise sequencial das sílabas. Ou seja, os alunos liam identificando e decodificando os segmentos silábicos da palavra” (MOURÃO, 2007, p.69). Na leitura de palavras com ataque ramificado, Mourão (2007) verificou que as crianças omitiram a consoante, como no caso da palavra “brilhante”, por exemplo. Para a autora, a partir desse dado pode-se levantar a hipótese de que a omissão da letra “R” se relaciona com a necessidade de transformar a sílaba BRI, que é do tipo CCV, em uma sílaba canônica CV: “na ótica da aluna, então, apenas uma consoante poderia preencher a posição do ataque na estrutura da sílaba. Estaria implícita nessa visão da aluna uma representação qualitativa da sílaba como unidade ortográfica” (MOURÃO, 2007, p.78). Para a autora, o que não poderia explicar ainda seria o fato de a criança omitir segunda e não a primeira consoante da sílaba.

Mourão (2007) ainda registrou a omissão da consoante em posição de coda em sílabas do tipo CVC, além da dificuldade de leitura da sílaba do tipo V e VC. Assim, segundo a autora, podemos aceitar a hipótese de que para a criança em fases iniciais de aprendizagem da leitura, a sílaba é composta de duas letras, uma consoante e uma vogal. Essa hipótese indica também

que as crianças, desde as fases mais iniciais de alfabetização, começam a observar e a categorizar as sequências silábicas possíveis na língua.

A pesquisadora atribui às estratégias de omissão de busca da regularidade das sílabas CCV, CVC, VC, e V a fatores como o trabalho com as sílabas canônicas que, muitas vezes, é feito na escola, o que para ela, gera dificuldades para as crianças no uso dessa estratégia. Para a autora, a sílaba CV, como unidade ortográfica privilegiada no processo de leitura, estaria prejudicando o desenvolvimento de estratégias próprias de um estágio ortográfico.

Adotando pressupostos do paradigma indiciário para análise dos dados, assim como os estudos de Abaurre (1998, 1999, 2011b), Mourão (2007) pondera que

Essas hipóteses em torno das representações das crianças sobre a sílaba permite levantar-se a hipótese de que a “sensibilidade” para sílabas que demarcaria o avanço no estágio alfabético da aprendizagem da leitura poderia ser definida pela capacidade de analisar conscientemente os elementos gráficos da sílaba no processo de reconhecimento da palavra escrita. Assim, faz-se necessário investigar as estratégias que os alunos estariam utilizando ao analisarem as sílabas das palavras, buscando indícios dos problemas que eles estariam enfrentando para avançarem em seus processos de aprendizagem. (MOURÃO, 2007, p.71).

As análises de Mourão (2007) das representações das crianças sobre a sílaba na leitura corroboram com as análises de Abaurre (2011b), Ferreiro e Zamudio (2013) e Oliveira, M.(2011) na escrita. Ou seja, a estratégia de busca de regularidade das sílabas complexas parece estar presente tanto nas estratégias de leitura quanto de escrita.

CAPÍTULO III — SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UM CÓDIGO OU UM SISTEMA DE NOTAÇÃO?

3. 1 Aprendizagem da língua escrita: decifrar um código ou reconstruir um sistema notacional

Na perspectiva do recorte da nossa pesquisa, na qual estudamos as relações entre a fala e escrita na alfabetização inicial de crianças, identificamos pelo menos duas vertentes, que discutem essas relações e as suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita. De um lado, temos a posição de autores, para os quais, ler e escrever, requer (somente) a capacidade de segmentar as palavras em fonemas, e, por isso, defendem o ensino direto dessa relação, por meio do método fônico, para esses autores, o sistema de escrita alfabético é um código a ser decifrado (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1999; 2000; CARDOSO-MARTINS; 1995) (“*phonological awareness*”). De outro, temos os autores para os quais a língua escrita não se reduz a um código, a escrita é um objeto social, um sistema de representação com uma série de propriedades que o aprendiz terá de compreender em seu processo de evolução da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 2003; FERREIRO; VERNON, 2013; TEBEROSKY; COLOMER, 2003; MORAIS, A., 2004; 2006a; 2012).

Para Ferreiro (1990), a aprendizagem da língua escrita deve ser concebida como a compreensão de um sistema de representação e não pode ser confundido com um sistema de codificação, pois, nesse último, os elementos, propriedades e relações já estão pré-determinados.

Além disso, a visão do sistema de escrita como um código nos impede de ajudar as crianças a superarem as dificuldades que encontram para se apropriarem do sistema de escrita socialmente constituído. Para que ocorra aprendizagem do sistema de representação enquanto objeto conceitual, é preciso construir “as operações que permitiram engendrar o objeto socialmente constituído” (FERREIRO, 1990, p. 67), o que não significa reinventar a escrita, salienta a autora. A aprendizagem da língua escrita requer a compreensão das propriedades conceituais e convencionais do sistema de escrita alfabética. No caso da escrita, “a natureza complexa do signo linguístico e de sua relação com o objeto referido torna difícil a escolha justificada de parâmetros privilegiados na representação. A pergunta ‘o que a escrita representa?’ é uma pergunta legítima”(FERREIRO,1990, p.67).

Assim como Ferreiro (1990) e Morais, A. (2012) argumenta que a compreensão do sistema de escrita alfabética requer que a criança dê conta de duas questões: “(1) o que as letras representam (ou notam, ou substituem) (2) Como as letras criam representações (ou notações)?” (MORAIS, A. 2012, p.49).

Para Morais, A. (2010b), o fato de o sistema de escrita alfabética não garantir uma relação biunívoca entre letras e sons, já que numa escrita alfabética as letras podem assumir diferentes valores sonoros e os sons podem ser notados por diferentes letras, não implica em dizer que o sistema de escrita alfabética não seria um sistema notacional, no entanto, mostra que o sistema de escrita abrange muito mais que “regularidades restritas”.

Segundo Ferreiro (2001), é preciso admitir que a escrita é um sistema de representação cujo vínculo com a linguagem oral é muito mais complexo do que se imagina, “a escrita foi depreciada ao ser concebida como uma representação infiel da fala e, ao mesmo tempo como uma simples convenção, uma pura atividade artificial” (FERREIRO, 2001, p.76). No entanto, para a autora, esse é um conceito instrumental da escrita que sustenta a ideia de que as unidades na fala que possuem correspondência com as unidades no escrito estariam dadas, a saber, os fonemas e as letras. A pesquisadora argumenta que essa descrição apresenta um problema

que os linguistas tenham descoberto que os fonemas são os elementos atômicos da língua e tenham podido descrever cada língua em termos do conjunto de fonemas que a caracteriza (o que lhes deu um instrumento poderosíssimo que lhes permitiu trabalhar com qualquer língua) não significa que as pessoas que falam tenham consciência dessa última distinção. Da mesma forma, não é porque a física descreva o átomo que a ideia de átomo seja algo natural e espontâneo. A capacidade de se ter consciência dessas unidades mínimas por parte de uma pessoa que não é linguista é um problema que é resolvido (suspeitosamente) com o início da alfabetização escolar (6-7 anos). (FERREIRO, 2001, p.76).

Para Teberosky e Colomer (2003), desde as reflexões linguísticas dos gregos, a escrita tem sido tratada como “código gráfico de transcrição dos sons da fala”. As autoras criticam essa perspectiva que implica que os segmentos sonoros estariam dados para o aprendiz, bastando apenas transportá-los do meio sonoro ao meio gráfico. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), a escrita é um sistema de representação cujo aprendizado ocorre num processo de apropriação de um objeto de conhecimento de natureza simbólica que representa a linguagem. As autoras indicam ainda que considerada como transcrição da fala, a aprendizagem da escrita

se reduz a aprendizagem de um código, e considerada como um sistema de representação, a aprendizagem da escrita será uma aprendizagem conceitual.

Ferreiro (2004) refuta a concepção evolucionista de que a escrita teria as mesmas funções da comunicação oral, com vantagens como a permanência da mensagem e a comunicação à distância, além de deficiências como o fato de a escrita não ser capaz de transcrever integralmente a mensagem oral e até mesmo transcrever, com falhas, alguns fonemas.

Para Olson (1997), são falsas as suposições históricas de que a escrita é a transcrição da fala e de que o alfabeto é o único sistema de representação que teve êxito porque consegue transcrever os fonemas de uma língua. Segundo o autor, a única vantagem da perspectiva evolucionista dos sistemas de escrita seria a de que ela permite visualizar a história da escrita de forma linear. De acordo com a teoria, os sistemas de escrita teriam evoluído até que representassem exatamente a língua oral. O ápice dessa evolução seria a invenção do alfabeto pelos gregos, porque representa os aspectos fundamentais do sistema linguístico até os fonemas, além de ser econômico, porque emprega um pequeno número de signos, e ainda completo, porque pode representar tudo o que é dito. Olson (1997) critica essa perspectiva, que, para ele, subestima outros sistemas de escrita como os logográficos, por exemplo, e destaca o que ele chama de “falha crítica” acerca das suposições históricas da teoria evolucionária, para o autor,

elas prejudicam o que querem explicar. Especificamente, presumem que os inventores dos sistemas de escrita já sabiam sobre a linguagem e sua estrutura – palavras, fonemas, etc.; e que o progresso se deu mediante a busca de como representar essas estruturas de forma unívoca. [...] como se todas as tentativas de escrever fossem sempre e em toda parte tentativas grosseiras de transcrever padrões sonoros. (OLSON, 1997, p.83).

Conforme Olson (1997), não é possível explicar a evolução da escrita como uma busca para representar as estruturas linguísticas orais, porque quem ainda não domina a escrita não dispõe desses conceitos: “os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário. A consciência da estrutura linguística é produto do sistema de escrita, e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento” (OLSON, 1997, p.84). Os sistemas de escrita são também uma representação da fala, mas, não dão conta de transcrever tudo que é dito, assim, para o autor, pensar que um sistema de escrita seria uma representação completa da emissão do falante, não passa de uma ilusão:

Eu proponho que embora a escrita forneça um modelo razoável para aquilo que o falante disse, não é um bom modelo para o que o falante quis dizer; ou, mais precisamente, como a pessoa que falou ou escreveu desejava que sua manifestação fosse entendida. Nossa escrita não representa bem o que é conhecido tecnicamente como força ilocucionária. Os sistemas de escrita, por serem boas representações no primeiro sentido, têm-nos deixado mais ou menos cegos com relação a esta última (OLSON, 1997, p.105).

Olson (1997) propõe que a relação dos sistemas de escrita com a fala seja considerada apenas como uma relação indireta. Para o autor, a explicação para essa proposição se justifica por dois motivos, o primeiro, pelo fato de o alfabeto não constituir uma teoria fonológica, sendo que as crianças analisariam introspectivamente sua língua em termos do alfabeto, e o segundo, o fato de que, como mostram estudos sobre consciência fonológica, com adultos analfabetos, o alfabeto serve como modelo para compreensão da fala e não como representação de um conhecimento pré-existente. A ideia equivocada de que a leitura é decodificação parte da suposição também equivocada de que a fonologia está disponível à consciência. Também não é sensato julgar que a relação entre letras e sons não é necessária. Assim, o autor sugere uma posição de interação: “o meio-termo entre esses extremos consiste em observar que as escritas proporcionam um modelo para a fala; aprender a ler é precisamente aprender esse modelo. Ironicamente, aprender a ler é aprender a ouvir o que é dito, de maneira diferente!” (OLSON, 1997, p. 84).

Ferreiro (2013) indica que seria a escrita socialmente constituída e a própria escrita produzida pela criança o ponto de partida para análise da fala, permitindo que a criança reflita sobre os segmentos orais, operando com unidades linguísticas. Porém, a autora argumenta que isso não quer dizer que análises posteriores estariam pré-determinadas e, assim, como Olson (1997), ela propõe uma relação de interação entre a língua oral e a língua escrita, mas não unidirecional.

Segundo Blanche-Benveniste (2003), a escrita é um fenômeno social que evolui e não conserva ou “nota” tudo, tal qual escutamos ou falamos. Os adultos alfabetizados, por exemplo, não percebem diferenças fônicas, diversamente das crianças que as percebem antes da escrita, o que, para a autora, seria ainda um ponto a discutir: a consciência fonêmica seria anterior ou posterior à escrita?

Para Blanche-Benveniste (2003), historicamente, a escrita tem servido para estabelecer um conjunto de regras para os usos da língua. Porém, segundo a autora, essa função de modelo da língua escrita vai muito mais longe. Depois da interiorização da língua escrita, as pessoas só podem representar a língua falada sob esse prisma. Além disso, o papel da escrita na estabilização da língua materna e para se fixar na história é fundamental, afirma, bem como parte de filiações culturais devidas à língua advém da escrita. No entanto, a autora pondera que o vai e vem de comparações entre a língua escrita e a língua falada não leva a lugar algum. Também a redução da função da escrita a um simples instrumento de transposição da oralidade, a um código, expulsa todo o peso histórico e cultural que incide sobre a escrita.

No prefácio de sua obra, Olson (1997) adianta:

A magia da escrita decorre não tanto do fato de que ela serve como instrumento mnemônico, um auxílio da memória, como fato de que pode desempenhar uma função epistemológica importante. A escrita não só nos ajuda a lembrar o que foi pensado e dito como nos convida a considerar um e outro de modo diferente. É um chavão afirmar que a escrita é mais que um abecedário, mais que a capacidade de decodificar palavras e frases. O problema consiste captar esse “mais” (OLSON, 1997, p.12).

3.1.1 Aprendendo um sistema de notação alfabética

Durante muito tempo, o ensino da língua escrita restringiu-se ao desenvolvimento de habilidades mecânicas como o ato de codificar e decodificar. Assim, a preocupação dos educadores era pesquisar qual método seria mais eficaz para corresponder a esses objetivos.

Segundo Frade (2007), na história dos métodos de alfabetização, podemos identificar dois marcos fundamentais: “aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão” (FRADE, 2007, p.22).

Os métodos sintéticos fundamentam-se na correspondência entre a língua oral e a língua escrita, estabelecendo tal correspondência a partir de elementos mínimos. Segundo Frade (2007), nesses métodos, os exercícios mais comuns eram os de leitura em voz alta e o ditado: atividades que guardam coerência com pressuposto da transformação da fala em sinais gráficos. Assim, nos métodos sintéticos, fônico e silábico, o objeto de ensino é a transcrição

da fala em sinais gráficos e, no método alfabético, é o sistema alfabético/ortográfico. Conforme Frade (2007), é possível encontrar alguns aspectos interessantes nessas tendências, para a autora:

dependendo da especificidade do que se ensina, quando se ensina o sistema alfabético/ortográfico de escrita: em certos casos a sílaba é a melhor unidade para o ensino, em outros a análise do fonema pode ajudar a estabelecer algumas distinções entre palavras quando a relação do fonema com a fala é mais direta. Não se pode esquecer também de uma outra lógica, a pedagógica, encontrada quando pesquisamos as estratégias pensadas para provocar interesse ou motivação, para controlar o aprendizado, para utilizar determinados materiais (FRADE, 2007, p.25).

Os métodos analíticos defendem a leitura como um ato global ideovisual, rejeitam a decifração e partem do todo para as partes, buscando atuar na compreensão. Frade (2007) observa que, na história dos métodos analíticos, encontraremos adeptos mais radicais do método global, que vão defender que o processo de análise ocorre de forma natural, sem intervenção, e outros adeptos que serão menos radicais, e vão defender o sentido e o todo como ponto de partida, mas que não vão prescindir do ensino da análise de unidades menores, aproximando-se de uma estratégia de decifração.

Conforme aponta Frade (2007), no Brasil, desde o ano de 1907, é possível perceber certa tensão entre a necessidade de decifração e a compreensão. De um lado, os antigos métodos sintéticos cujo pressuposto mais evidente é o da transformação da fala em sinais gráficos e, de outro, os métodos analíticos, também chamados métodos globais, cuja prioridade é a compreensão.

Atualmente, segundo Frade (2007), parece haver um desencontro entre métodos de ensino e métodos de alfabetização, para a autora, determinados paradigmas, como o construtivismo piagetiano, a partir da psicogênese da língua escrita, obra de Ferreiro e Teberosky (1985), “acabaram colocando em cheque a própria especificidade da alfabetização e dos conteúdos nela ensinados e mesmo a ideia de ensino diretivo” (FRADE, 2007, p.31). Dessa forma, o ensino de conteúdos ligados à instrução, equivocadamente, passaram a ser considerados incompatíveis com os aspectos sociais e culturais presentes nas salas de aula.

Soares (2003) afirma que no Brasil, entre os anos 80 e 90, o paradigma cognitivista, difundido sob a denominação de construtivismo, dominou hegemonicamente a área da alfabetização, trazendo mudanças significativas, na medida em que alterou profundamente algumas

concepções presentes nos métodos tradicionais. Por um lado, a autora afirma ser incontestável a contribuição que essa mudança trouxe para a compreensão dos processos que a criança passa até a aquisição do sistema de escrita alfabético. Por outro, indica que também provocou equívocos que levaram a perda da especificidade da alfabetização porque foi mal interpretada. Para Soares (2003, p.11), devido à falsa inferência “de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização”, contaminou-se o conceito de método, atribuindo-lhe uma conotação negativa.

Segundo Mortatti (2006, p.10), a introdução do pensamento construtivista no Brasil deslocou o eixo das discussões que ora circunscreviam-se aos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Apresentando-se como uma “revolução conceitual” provocando abandonos de teorias e práticas tradicionais, e ainda, levando-se a “desmetodizar-se o processo de alfabetização e a se questionar a necessidade das cartilhas”.

Parece que, aliado a esses fatores e a despeito dos protestos de Ferreiro (1990; 2001) em relação à psicogênese língua escrita, enfatizando que sua pesquisa e de colaboradores não resultaria num método de alfabetização, concluiu-se que seu trabalho não era somente uma pesquisa acadêmica, mas uma proposta metodológica de alfabetização.

Além de a teoria da psicogênese da língua escrita ter tido grande repercussão no Brasil, de fato, pode-se considerar que foi um marco para a área da alfabetização, pois mostrou uma maneira inteiramente diferente de ver o processo de aprendizagem da escrita Ferreiro e Teberosky (1985). As autoras conceituaram, descreveram e explicaram a aprendizagem da escrita a partir da abordagem construtivista, evidenciando um sujeito cognoscente, o qual as teorias mecanicistas, preocupadas com questões ligadas a métodos e prontidão, tratavam de desconsiderar

o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que isto quer dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Inferimos que a ânsia em superar o artificialismo dos textos das cartilhas e as práticas mecânicas dos métodos tradicionais, de tal forma que o próprio aprendiz construísse e adquirisse conhecimentos, ajudou a provocar o que Soares (2003) denominou a “desinvenção da alfabetização”, na qual se perdeu uma das facetas essenciais da alfabetização, a saber, relação entre grafemas-fonemas. Passou a se privilegiar o processo de construção do sistema de escrita pela criança em detrimento de seus aspectos linguísticos, e, além disso, afirma a autora, a partir da crença de que métodos de alfabetização não seriam compatíveis com o paradigma conceitual psicogenético, desconsiderou-se a relação grafema-fonema enquanto objeto de ensino.

Nesse contexto, para Morais, A. (2010a), três aspectos importantes têm sido negligenciados, tanto na pesquisa em alfabetização quanto pela formação de professores alfabetizadores, o ensino sistemático das correspondências som-grafia, o ensino da norma ortográfica e da caligrafia. O autor aponta que:

O fato de termos descoberto que a criança passa por uma série de etapas antes de elaborar uma hipótese alfabética de escrita, e que durante esse percurso não assimila as informações sobre relações letra-som tal como o adulto as transmite, teria feito com que houvesse uma super-valorização da chegada à hipótese alfabética, em detrimento de nos preocuparmos com o ensino das correspondências letra-som. Se antes tínhamos um ensino graduado e exaustivo de tais correspondências, sem levar em conta como o aprendiz as compreendia, passamos a ter uma ausência ou evidente falta de sistematicidade de tal ensino. (MORAIS, A., 2010a, p.29).

A falta de instrução direta da relação grafema-fonema, uma faceta necessária para aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabética abriu espaço para emergirem propostas de retorno ao método fônico (SOARES, 2003). Assistimos, diante de polarizações e das dicotomias atuais, a discussão sobre métodos apresentar-se como solução para os problemas da alfabetização, não só no Brasil, mas em vários países (FRADE, 2007).

Atualmente, a corrente que defende o retorno ao método fônico, mas com uma nova roupagem, conforme indicam Teberosky e Colomer (2003), acrescentaram a esse resultados de pesquisas com enfoque teórico da psicologia cognitiva para a qual a leitura e escrita consistem em subprocessos. Dentre eles, o processamento fonológico, que se refere à consciência fonêmica e a automatização no reconhecimento de palavras, que se refere à habilidade de leitores experientes de processamento automático da informação gráfica,

permitindo que o leitor esteja livre para concentrar-se em processos mais complexos como a compreensão.

Das severas críticas tecidas aos métodos sintéticos por Ferreiro e Teberosky (1985), parece que a mais incisiva refere-se à concepção da língua escrita como a transcrição gráfica da língua oral. Para as autoras, a visão do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura visto como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos corresponde a uma visão associacionista. O sistema de escrita é um código alfabético, um objeto a adquirir. Essa visão leva a dicotomias entre o que se sabe e o que não se sabe, uma vez que será necessário um processo mecânico para aprender e só posteriormente será possível passar à compreensão.

Desde a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) reivindicam um lugar para a escrita enquanto objeto conceitual, cujo processo de aprendizagem não pode restringir-se a produção de sons da fala, conforme prescrevia o ensino tradicional, pressupondo que somente assim poderia se aprender a escrever num sistema alfabético. Para as autoras, a questão do recorte da fala em seus elementos mínimos, os fonemas, deve ser tratada de outra forma, por dois motivos: primeiro, porque no decorrer da aprendizagem da linguagem oral, uma criança de 6 anos já sabe distinguir os fonemas entre si, caso contrário não saberia distinguir pares de palavras como ‘PAU’ e ‘MAU’, por exemplo; e segundo, porque “nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da linguagem oral” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.24).

Morais, A. (2012) pondera que a aprendizagem do sistema de escrita implica que o aprendiz passará por um processo evolutivo, durante o qual reconstruirá as propriedades do sistema alfabético de escrita até chegar à hipótese alfabética.

Para Ferreiro (1993), uma alfabetização de melhor qualidade deveria promover capacidades como a compreensão do sistema alfabético de escrita e das funções sociais da escrita; a leitura compreensiva dos diferentes gêneros textuais, a produção de textos respeitando convenções da língua escrita e a atitude de curiosidade frente à língua escrita.

Pode-se perceber que, na perspectiva adotada por Ferreiro (1993), não havia espaço para o trabalho com o ensino explícito da relação grafema-fonema. Em estudos mais recentes da autora, Ferreiro e Zamudio (2013) e Ferreiro e Vernon (2013), nota-se uma preocupação

maior com essa relação e a indicação de uma postura mais interativa, no entanto, para as pesquisadoras, que sustentam suas teses na teoria construtivista de Piaget, essas relações devem ser tratadas de uma forma bem diferente do que pressupõem a maioria dos estudiosos da consciência fonológica.

Para Morais, A. (2010a), independentemente das unidades da língua privilegiadas nos diferentes métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, não podemos deixar de considerar que eles são equivocados porque partem de uma concepção errônea sobre o processo de aprendizagem da língua escrita. No entanto, o autor argumenta que, apesar de a teoria da psicogênese ter demonstrado que a escrita é sistema notacional e não um código, a ideia de que durante a alfabetização, o aprendiz teria um repentino “estalo” que o levaria aquisição do sistema de escrita é também inadequada.

Para Morais, A. (2011), apesar da incompatibilidade entre a teoria epistemológica da psicogênese e a abordagem empirista que subsidia grande parte dos estudos sobre consciência fonológica, ou, em outras palavras, a defesa da psicogênese de que o sistema de escrita é um sistema notacional e não um código, não pode obscurecer um trabalho de investigação sobre como as várias habilidades metafonológicas que se desenvolvem e podem contribuir para aprendizagem da criança durante o processo de apropriação do sistema de escrita, e que não se restringem a habilidade de relacionar fonemas a grafemas, ou seja, à consciência fonêmica.

Outro aspecto que tratou de obscurecer o ensino do sistema de escrita ou a tecnologia da escrita ocorreu a partir dos anos 1990, quando o conceito de letramento passou a fazer parte das reflexões acerca do ensino da língua. Frade (2007) argumenta que foi possível perceber questões sociais, culturais e históricas que incidem sobre a cultura escrita, assim, “as noções de letramento permitem compreender que quando se ensina a ler e escrever, se ensina também um modo de pensar o mundo ‘por escrito’” (FRADE, 2007, p.32).

3.1.2 Aprendizagem do sistema de escrita alfabética e o processo de evolução da escrita pela criança

Em nossa pesquisa, investigamos o comportamento da criança ao escrever em cada estágio de aquisição da escrita de acordo com a psicogênese. Conforme observamos, as características de

cada um dos estágios descritos por Ferreiro e Teberosky (1986) nos ajudam a compreender melhor o trabalho realizado pela criança.

Nunes et al. (2000, p.57) afirmam que “os estágios da aquisição da escrita são caracterizados pelo tipo de relação que a criança aparentemente supõe existir entre a língua escrita e a língua falada”, para os autores, um estágio é caracterizado por mudanças na forma da criança abordar as tarefas de escrita e de leitura. Entendemos que os estágios, conforme ressaltam Nunes et al. (2000) não podem ser vistos como substitutivos um do outro, eles demonstram avanços em relação a estágios anteriores e não o abandono do que foi construído ou aprendido. Dessa forma, optamos por analisar as produções escritas das crianças considerando os estágios de conceitualização da escrita pela criança.

Vernon e Ferreiro (2013) classificaram em cinco, os estágios de desenvolvimento da escrita: nível pré-silábico, no qual as crianças não tentam fazer nenhuma correspondência letra-som quando escrevem e nem quando são solicitadas a ler o que escreveram, ou seja, escrevem várias letras e depois leem o escrito sem analisá-lo. O nível silábico, que marca o início da fonetização, quando as crianças começam a realizar correspondências sonoras, as autoras subdividiram em três: (1) silábico inicial, no qual as crianças começam a realizar a correspondência entre letras e sílabas e ao tentar ler sua produção, às vezes leem uma sílaba para uma letra, ou às vezes apontam várias letras; (2) silábico estrito sem uso de letras pertinentes: no qual as crianças realizam uma correspondência estrita entre as sílabas orais e as letras, controlam a quantidade de letras, mas não utilizam letras pertinentes; e (3) silábico estrito com letras pertinentes: quando as crianças usam sistematicamente uma letra para cada sílaba oral e ainda com valor sonoro, ou seja, utilizam a letra apropriada para maioria das sílabas, visto que a maior frequência para a escrita das letras pertinentes está entre as vogais.

Segundo Ferreiro e Zamudio (2013), considerar que, no início da fase de fonetização do escrito, há preeminência da sílaba enquanto unidade de análise, e a importância do nível conceitual da criança em relação à escrita implica numa nova forma de entender a relação entre fala e escrita,

[...] se a relação entre a escrita e as unidades da linguagem que a criança se coloca no início da fase de fonetização consiste em fazer corresponder as letras com as sílabas das palavras que lê ou escreve, as escritas da fase subsequente, por muito incompletas que sejam, não podem ser consideradas

deficiente; pelo contrário, qualquer modificação da escrita no sentido de se fazer mais alfabética constitui uma conquista para a criança. Assim, as letras acrescentadas às sílabas, anteriormente escritas com apenas uma letra, revelam um avanço na análise da linguagem, seja pelo uso destas letras utilizadas corretamente ou unicamente com valor aproximado (FERREIRO; ZAMUDIO, 2013, p. 221).

Ferreiro e Zamudio (2013) afirmam ainda que omissões ou substituições ou outras tentativas de escrita, uma vez não precedidas por uma análise fonológica estrita, podem refletir melhor os esforços das crianças para se aproximarem da escrita alfabética.

Pode-se dizer que o nível silábico-alfabético é marcado por essas tentativas de escrita, as crianças utilizam um sistema aparentemente misto, afirmam Vernon e Ferreiro (2013). Nessa fase, as crianças representam a sílaba completa com uma letra, e, em alguns momentos esboçam tentativas de incluir mais letras, e, no nível alfabético, as crianças realizam correspondências sistemáticas entre fonemas e letras, ainda que a ortografia não seja a convencional.

Segundo Morais, A. (2011), a criança com hipótese alfabética ainda terá um longo caminho a percorrer no sentido de aperfeiçoar sua escrita até chegar à escrita convencional ou ortográfica. O autor pondera que aprender ortografia não é uma simples questão de memorização, aprender a ortografia de um sistema notacional significa também compreender.

Nesta pesquisa, visamos evidenciar as estratégias utilizadas pelas crianças em cada etapa de evolução da escrita, considerando especialmente a estrutura das sílabas e a relação com as habilidades de consciência fonológica e os tipos de estratégias que a criança utilizaria para escrever, supondo que estas não se baseiam exclusivamente nas habilidades de consciência fonêmica.

Tendo em vista a série de aspectos psicológicos, linguísticos, pedagógicos e sociais, pressupomos que a ideia de conciliação entre as várias correntes que se dedicam a estudar os problemas envolvidos na aquisição da língua escrita, desde que não se perca as especificidades de cada um deles, ajudam na tarefa de tentar entender melhor o processo de construção da escrita pela criança. Parece claro que, nem os pesquisadores e nem a prática pedagógica podem negar as contribuições da psicogênese da língua escrita, do letramento e da

consciência fonológica para o ensino da língua escrita, ainda que seja para refutar ou discordar de alguns de seus argumentos.

Assim, é notório que tanto aqueles que pesquisam quanto os que estão envolvidos com o processo de ensino da língua escrita precisam compreender melhor os problemas que a criança enfrenta em seu processo de apropriação/construção do sistema de escrita alfabética, considerando as propriedades deste sistema notacional. É preciso considerar também que quando a criança passa a escrever alfabeticamente não se encerra o processo de aprendizagem da língua escrita, nem no sentido de apropriação de um sistema ortográfico, nem no sentido das práticas sociais e culturais que exigem o seu uso.

Morais, A. (2012) apresenta um conjunto de propriedades do sistema de escrita alfabética do português, que, segundo o autor, a criança precisa reconstruir para aprender a ler e a escrever. Tais propriedades incluem regras de funcionamento do sistema e as suas convenções (LEAL; MORAIS, A., 2010 *apud* MORAIS, A., 2012; MORAIS, A., 2005; 2010b; 2012). Esse conjunto de propriedades envolvem conhecimentos que vão desde combinações de letras que não podem ser feitas até conhecimentos sobre a estrutura interna da sílaba, incluem conhecimentos acerca das relações letra-som, dentre outros.

Conforme afirma Moraes, A. (2010b), as propriedades do sistema de escrita formuladas podem contribuir para o campo da pesquisa em alfabetização e para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A primeira contribuição seria no sentido de ajudar na superação de uma visão adultocêntrica da aprendizagem do sistema de escrita e, conseqüentemente, na compreensão dos erros do aprendiz. A segunda contribuição seria a possibilidade de investimento nas habilidades e conhecimentos que são importantes para a compreensão do sistema de escrita (aspectos conceituais e aspectos ligados à consciência fonológica). Como terceira contribuição, temos a aprendizagem das convenções do sistema de escrita alfabética sem abandonar uma perspectiva construtivista de aprendizagem.

Em relação à aprendizagem das convenções do sistema de escrita alfabética como uma das propriedades necessárias para que ocorra aprendizagem, Moraes, A (2010b) destaca três aspectos a serem considerados: (1) ao conviver com a escrita o aprendiz receberia um *input* que influenciaria o seu modo de processá-la mentalmente; (2) a alfabetização envolve também a memorização e o domínio das relações entre letras e sons e (3) a necessidade levar em conta

as especificidades de cada idioma, uma vez que o grau de regularidade das relações som-grafia implica no tipo de processamento que o aprendiz adota durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2 Aprendizagem da língua escrita: apropriação do sistema de escrita alfabética (alfabetização) e o seu uso nas diferentes práticas sociais (letramento)

Embora nossa pesquisa possa ser caracterizada como um estudo que busca lançar alguma luz no processo específico de alfabetização, ou seja, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, a condição do letramento precisa ser considerada, uma vez que a criança está imersa no mundo letrado muito antes de entrar na escola. O ambiente de uso da escrita que envolve as práticas letradas, tanto na escola quanto fora da escola, pode ajudar a explicar, em alguns casos, as estratégias utilizadas pelos sujeitos da pesquisa para a escrita de palavras.

Além disso, parece que discutir, refletir e pesquisar sobre um fenômeno multifacetado, como a alfabetização, implica, de certa forma, em discutir também sobre letramento. Estudiosos da consciência fonológica (“*phonological awareness*”) consideram que o ensino sistemático e direto das relações grafema-fonema é anterior às práticas de leitura e escrita, ou seja, não se dão de forma simultânea. Como afirma Soares (2003), dissociar letramento e alfabetização é um equívoco, já que não são processos independentes, mas interdependentes. Para a autora, esses dois aspectos se conjugam na alfabetização, um é a técnica, ou seja, a aquisição do sistema de escrita alfabética, e o outro, o seu uso, nas diferentes práticas sociais que requerem essa técnica:

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro [...]. (SOARES 2003, p.1).

Segundo Soares (2010), em países de língua inglesa, utiliza-se o termo *reading* ou *early reading* para designar o conceito referente à tecnologia da escrita, e, no campo educacional, *literacy* é o termo utilizado para designar algo a mais que *Reading*:

É significativo que, enquanto se usa a palavra *reading* para designar a aprendizagem do sistema de escrita na escolaridade obrigatória, usa-se a palavra *literacy* quando a referência é, mais amplamente, a inserção inicial da criança no mundo da escrita, nas etapas que antecedem a aprendizagem formal do sistema de escrita. A expressão é então emergente *literacy*,

letramento emergente, fase anterior à fase denominada *reading* – alfabetização. (SOARES, 2010, p.57).

Soares (2010) pondera que o letramento emergente corresponde à inserção da criança na cultura escrita e a alfabetização corresponde à aquisição sistemática do sistema de escrita nesses países. Já no Brasil, indica a autora, tem havido uma contaminação dos dois fenômenos.

Alfabetização e letramento são dois fenômenos indissociáveis, “mas de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2003, p.13). Esses dois fenômenos garantem a entrada da criança no mundo da escrita e da leitura, de forma simultânea, isso pressupõe que, obviamente, só pode ter acesso às práticas sociais que envolvam a língua escrita aquele que detém os conhecimentos técnicos necessários para tal, ou seja, aquele que se apropriou do sistema de escrita Soares (2003).

Soares (1998) ressalta a importância de entender e diferenciar letramento e alfabetização, pois “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado” (p. 39). Para a autora, o sujeito letrado é transformado porque, ao fazer uso da leitura e da escrita, é levado a outro estado ou condição sob vários aspectos, e, considera letramento: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p.40).

Soares (1998) distinguiu duas dimensões em relação ao letramento, a dimensão individual, que corresponde à aquisição do sistema de escrita, incluindo habilidades como a compreensão, a interpretação e a capacidade de realizar inferências, dentre outras. E a dimensão social, que corresponde aos usos sociais da escrita, em outras palavras, a capacidade de usar a leitura e a escrita em sua função social, em diferentes contextos.

O complexo e multidisciplinar conceito de letramento chegou ao Brasil nos anos 1980, especificamente no campo do ensino da língua escrita. No entanto, ainda não foi totalmente incorporado pelas escolas, nem pela mídia e até mesmo por algumas avaliações educacionais, permanecendo no campo acadêmico Soares (2010). A pesquisadora pondera que, de certa

forma, o conceito de letramento surgiu no Brasil como um contraponto ao conceito de alfabetização, que era conceituada, antes de forma genérica, incluindo tanto as habilidades referentes à aquisição da tecnologia da escrita quanto àquelas referentes aos seus usos sociais.

Soares (2010) coloca em cheque a apropriação do conceito de letramento no Brasil, para a autora, apesar das tentativas de se conceituar letramento já alcançarem mais de duas décadas, são vários os sentidos atribuídos. Dessa forma, ela propõe uma reflexão sobre a sua história e seus usos até então. A autora considera como contraditório o fato de que, sem sequer termos chegado a um consenso do que seria o letramento, esse conceito foi traduzido para a educação de várias formas, como nas práticas pedagógicas e na criação de instrumentos de avaliação, por exemplo. Numa perspectiva pedagógica, Soares afirma que o conceito de letramento presente nas práticas escolares no Brasil tem o mesmo sentido de *literacy*: “letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p.57).

A pesquisadora observa que em outros países a aprendizagem inicial da língua escrita é considerada *reading* em inglês, e, *apprendre/enseigner à lire et écrire* em francês, e é dissociada das práticas de leitura e escrita, dessa forma, nesse contexto, não se estabelece nenhum tipo de relação entre o que para nós é alfabetização e letramento.

Numa perspectiva linguística, a palavra letramento, traduzida para o português de *literacy* “significa ler e escrever de maneira eficaz” (TRASK, 2006, p. 154). Segundo Trask (2006), desde os anos 1940 foram feitas tentativas infrutíferas para se definir um grau do que ele chama de letramento funcional, o que seria um nível aceitável de leitura e escrita para atuar em sociedade na qual há o predomínio da língua escrita. Para o autor, a partir dos anos 1960, tornou-se difícil “dotar a população de um grau adequado de letramento”, isso porque houve diminuição do ensino explícito de habilidades ligadas ao letramento (ortografia, pontuação, vocabulário, uso das palavras, construção das sentenças e organização do texto), além de tentativas de não ensinar a língua padrão inglesa a variantes não padrão, aceitando os usos não padrão também na escrita. Ainda segundo o autor, essa situação se delimitaria aos países de língua inglesa, pois para ele, em outros países,

A aquisição do letramento, pelo menos na língua local de prestígio, continua ainda sendo encarada como prioridade alta, e hoje talvez 75% da população

mundial pode ser descrita como letrada – um avanço enorme, já que apenas algumas gerações atrás, o conhecimento da leitura e da escrita era uma prerrogativa exclusiva de algumas elites pouco numerosas. Um indivíduo que não tem as capacidades de ler e escrever típicas de sua comunidade é *iletrado*; uma sociedade inteira que não tem sistema de escrita reconhecido é *a-letrada* ou, às vezes, a depender do contexto histórico, pré-letrada. (TRASK, 2006, p. 155).

Ferreiro (2001) indica que a tradução para *literacy* mais adequada é “cultura escrita”, já que a tradução como alfabetização remete ao alfabeto e existem sistemas de escrita não alfabéticos. A tradução como letramento, para o português, e *litteracies*, para o francês, remetem fortemente à letra, e ainda, para o espanhol, *lecturización*, remete à ênfase na leitura. Para a autora, persiste certo incômodo em relação os termos e uma crise na definição da escola sobre o que é “estar alfabetizado”.

De acordo com Ferreiro (2001), estamos diante de um significado drasticamente diferente de alfabetização, a despeito das inconsistências acerca do conceito de letramento, numa sociedade em que o uso da informação escrita aumenta a cada dia, a definição simplista de alfabetização foi ultrapassada em relação às exigências do mundo moderno. A defasagem entre a escola e o mundo externo colabora para o que os franceses chamaram de *illétrisme*. A autora indica que *illétrisme* caracteriza aquele que passou pela escola e, ainda assim, não lê. O conceito de “iletrismo” causou alarde na França e não se assemelha ao conceito de analfabetismo, nem de analfabetismo funcional. Uma pessoa pode ser analfabeta funcional em relação a algum uso da língua, como não saber usar o computador, neste caso, ela seria analfabeta no uso dessa tecnologia, exemplifica. No entanto, Ferreiro (2001) ressalta que é muito difícil definir analfabetismo funcional:

Na verdade são termos que me deixam muito insatisfeita. Não a palavra ‘funcional’, mas funcional para quê? Para quem? A partir de que ponto de vista? Estou brigada com o termo ‘funcional’, pois não sei o que é. Em sociedades mais estáveis e com distribuição social mais rígida, talvez tenha sentido defini-lo, mas nas sociedades modernas, penso que está fora do nosso alcance chegar a um consenso minimamente satisfatório. (FERREIRO, 2001, p.126).

Ferreiro (2001) sustenta que o usuário da cultura escrita deve ser capaz defender seu ponto de vista por escrito. Deve ser também um leitor “flexível, capaz de selecionar distinguir, inclusive suspeitar do texto e não supor que o que está escrito, apenas pelo fato de estar impresso, seja verdade” (FERREIRO, 2001, p. 127). Para a autora, a ideia de democracia

pressupõe que grupos marginalizados tenham condições de expressar suas demandas e seus modos de perceber a realidade, suas reclamações por meio da escrita, uma vez que na sociedade atual exige-se sobremaneira o registro por escrito.

Conforme afirma Soares (2003, 2010), o conceito de letramento ampliou largamente o conceito de leitura, mas não deve obscurecer a alfabetização. Alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes, embora impliquem formas diferentes de aprendizagem devido às habilidades cognitivas que cada um deles envolve. Nessa perspectiva, Soares (2003) ressalta a necessidade de reconhecermos a especificidade da alfabetização em primeiro lugar e,

em segundo lugar, e como decorrência, a importância que alfabetização se desenvolva num contexto de letramento; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto o letramento quanto a alfabetização têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático — particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas — outras caracterizadas pelo ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores. (SOARES, 2003, p.14).

É importante lembramos também que, conforme vários estudos já mostraram, a criança nasce em um mundo letrado, de uma forma ou de outra, com muita ou pouca intensidade já está inserida na cultura escrita antes mesmo de entrar na escola, assim, os conhecimentos que adquire sobre a língua escrita antes do ensino formal parecem contribuir de forma significativa na aprendizagem da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY (1985), FERREIRO; 1993; 2001; ALVES-MARTINS; 1994.)

Embora não se tenha chegado a um consenso para o conceito de letramento, ao pensarmos nas implicações desse conceito para o ensino, o que parece mais apropriado seria a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam tanto a aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, da tecnologia da escrita, quanto a um trabalho que envolva os usos sociais da escrita. Pressupomos ser inconcebível e contraditório adotarmos metodologias que só admitam o contato com textos à criança que já adquiriu o mecanismo da escrita, negando a ela o seu uso social, como se não vivêssemos em sociedades altamente letradas.

Com relação às implicações do conceito de letramento para a pesquisa, Soares (2010) cita três questões consideradas por ela mais relevantes: a primeira refere-se à necessidade de realizar pesquisas sobre as causas dos baixos níveis de letramento de crianças, jovens e adultos afetados por uma enorme quantidade de avaliações; a segunda seria a necessidade de estudos numa perspectiva antropológica; a terceira seria a necessidade de pesquisas que ajudariam a elucidar a alfabetização, como almejamos que seja esta pesquisa de doutorado.

Soares (2010) tece algumas críticas, nas quais ela se inclui, com relação às implicações do conceito de letramento para as políticas de alfabetização e letramento: a primeira seria a falta de uma política de acesso à produção científica estrangeira. Para a autora, seria importante considerar essa produção, ainda que seja para contestá-la; a segunda, o descompasso entre a urgência da pesquisa por parte dos formuladores de políticas na área de alfabetização e letramento e os pesquisadores, que conforme indica a autora, não tem conseguido estratégias para fazer as pesquisas chegarem até eles; e, por último, seria sobre a relação dos pesquisadores com a formulação de políticas de alfabetização e letramento, ou seja, a falta de pesquisa que explique as causas do fracasso dos alunos em várias avaliações de alfabetização e letramento. Segundo a autora, uma vez que não se explicam os fracassos não se atacam as causas. Finalmente, Soares (2010) lança um desafio aos pesquisadores:

O desafio de darmos uma real contribuição às políticas, levando de forma adequada aos formuladores delas os resultados de nossas investigações, ou voltando nossas investigações para os problemas que se apresentam a eles – são problemas que se apresentam às nossas crianças, aos nossos jovens e aos nossos adultos. (SOARES, 2010, p.66).

CAPÍTULO IV— DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Nosso objetivo nesta investigação foi analisar o modo como a criança opera com as diferentes habilidades da consciência fonológica durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Por isso, buscamos aferir, por meio de um enfoque qualitativo do processo de entendimento da realidade, as soluções que a criança em processo de desenvolvimento da escrita, de acordo com a abordagem psicogenética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), encontraria ao escrever diversos padrões silábicos da língua portuguesa, analisando as possíveis conexões entre o trabalho de análise da sílaba pela criança e as diferentes habilidades fonológicas.

Este estudo buscou compreender as relações entre o processo de aquisição da escrita alfabética e as habilidades da consciência fonológica numa perspectiva diferente da maioria dos estudos que investigam essas relações, optamos por analisar a produção escrita da criança e não avaliar suas habilidades de leitura. Ressaltamos, no entanto, que consideramos também leitura, quando a criança é solicitada a “ler” o que escreveu.

Para compreender o modo de representação das diferentes estruturas silábicas pelas crianças e suas relações com as habilidades fonológicas, procuramos indícios sobre o que estaria “por trás de”, ou seja, tentamos entender as estratégias que a criança usa na hora de escolher as letras para escrever, como ela justifica suas escolhas, e em que tipo de conhecimento essas escolhas estariam ancoradas. Construímos a hipótese de que essas estratégias poderiam ser baseadas nas habilidades da consciência fonológica, nas características do sistema de escrita, nos conhecimentos adquiridos na escola, por meio das metodologias de alfabetização, e nas hipóteses sobre a escrita e seu funcionamento que as crianças vão construindo, independentemente da escola ou do método de alfabetização.

No nosso estudo, a partir da análise da produção escrita das crianças, incluindo o contexto da produção, verificamos as possíveis conexões entre as habilidades fonológicas e aprendizagem do sistema de escrita, levando em conta as implicações do significado da palavra conexões (ligações, vínculos, dependências, amarrações) e visando responder a perguntas como: Será que podemos dizer que no momento em que a criança começa a fazer a análise sonora das palavras para escrever estaria realizando algum tipo de reflexão metalinguística? Que tipo de reflexão seria essa? Que implicações as habilidades fonológicas teriam na aquisição da

linguagem escrita? Elas potencializariam a aprendizagem da escrita? Em que medida, o trabalho da criança com a linguagem escrita, em contexto de ensino formal, seria determinado pelas capacidades metalinguísticas?

Pressupomos que elucidar as maneiras como a criança produz a sua escrita quando começa a relacionar segmentos sonoros com os segmentos escritos, e, além disso, aferir quais habilidades da consciência fonológica seriam fundamentais para aquisição do sistema de escrita alfabética e como elas estariam relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento que as crianças vão construindo sobre o sistema de escrita, poderia ajudar na construção e na escolha de estratégias mais adequadas para o ensino da língua escrita.

Para responder aos objetivos do nosso estudo foram utilizados dois procedimentos: aplicação de tarefas de consciência fonológica e tarefas de produção escrita de listas palavras.

4.1. Amostra

4.1.1. Sujeitos

Participaram da presente investigação seis crianças que foram selecionadas no mês de junho, do ano letivo de 2011, após a autorização do gestor da escola. Em seguida, aplicamos o teste sugerido por Ferreiro e Teberosky (1985), contendo quatro palavras e uma frase: “pipa”, “boneca”, “carrinho”, “bicicleta” e a frase: “a menina gosta de brincar de bola”.

Classificamos os resultados baseados nos quatro estágios de acordo com o estabelecimento de hipóteses pelas crianças acerca do sistema de escrita alfabética, conforme a teoria da psicogênese da língua escrita Ferreiro e Teberosky (1985).

Procuramos selecionar crianças com hipóteses diferentes, ainda que no mesmo nível de desenvolvimento da escrita, como por exemplo, Eduarda, no nível silábico inicial e Sabrina no nível silábico 2, conforme descrevem Ferreiro e Vernon (2013). Outro critério que usamos foi à frequência às aulas, uma vez que a professora avisou que as crianças faltavam muito. Dessa forma, as crianças que participaram do nosso estudo foram: Lucimara (6;3 anos), no nível pré-silábico; Eduarda (6;3 anos) e Sabrina (6;5 anos) no nível silábico; Hevelyn (6;4 anos) e Camila (6;5 anos) no nível silábico-alfabético, e Esteban (6;9 anos), no nível alfabético.

4.1.2 A escola

A escola pública onde realizamos esse estudo foi selecionada aleatoriamente, como critério básico, buscamos uma turma considerada classe de alfabetização, ou seja, 1º ano do Ensino Fundamental. Apesar de a professora alfabetizadora apresentar um discurso no qual enfatizava a utilização de metodologias que favorecessem a formação de sujeitos letrados, o modo de introduzir a escrita na classe era baseado em princípios dos métodos sintéticos de alfabetização, prevalecia a cópia e o trabalho com grupos ortográficos em detrimento de atividades que propiciassem a reflexão sobre a escrita.

Embora não tenha sido possível detectar a adoção de um método específico de alfabetização, foi possível perceber que a escrita era utilizada essencialmente como cópia. O livro de alfabetização adotado era o *Porta de Papel*, de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, mas a professora relatara que não o utilizava muito e que buscava trazer atividades de outros livros e materiais. A maioria das atividades de escrita eram realizadas em folhas xerocopiadas, onde as crianças tinham pequenos espaços para preencher. Esse contexto indicou que não eram oferecidas às crianças oportunidades de escrita espontânea em que pudessem refletir sobre o sistema de escrita.

4.2 A coleta dos dados

4.2.1. Habilidades da Consciência Fonológica

Para verificar quais segmentações do oral as crianças em processo de desenvolvimento da escrita seriam capazes de operar, aplicamos um teste de consciência fonológica, em junho, e reaplicamos o mesmo teste em dezembro. Após verificar o domínio pelas crianças das diferentes habilidades da consciência fonológica, nosso objetivo era o de procurar vestígios de suas implicações ou não, no modo como as crianças produziram suas escritas. O momento de aplicação do teste foi gravado em vídeo e a pesquisadora utilizou fichas para registro das respostas. As entrevistas realizadas com as crianças durante a realização das tarefas foram transcritas para serem analisadas através das gravações em vídeo.

Aplicamos as tarefas de consciência fonológica sugeridas por Silva (2003) com algumas adaptações. O teste de Silva (2003) foi aplicado em seu estudo com crianças na mesma faixa

etária que os nossos sujeitos, visto que proporciona a avaliação das diferentes habilidades da consciência fonológica, e, além disso, julgamos que o nível das exigências cognitivas estaria equilibrado no sentido de não mascarar os resultados pela dificuldade da tarefa.

A reaplicação do teste de consciência fonológica, ao final do estudo, teve como objetivo verificar se as crianças apresentariam alguma evolução em relação às diferentes habilidades de segmentação fonológica. Especificamente, pretendíamos avaliar se as crianças demonstrariam melhores desempenhos nas habilidades da consciência fonológica. Após isso, analisamos o tipo de conexões estabelecidas entre os desempenhos das crianças no teste de consciência fonológica e o percurso evolutivo da criança, além de procurar pistas sobre que habilidades da consciência fonológica influenciam a aquisição do sistema de escrita alfabética pela criança.

Ao selecionar as tarefas para os testes de consciência fonológica a serem aplicadas, consideramos o nível de dificuldade que elas apresentavam. Em estudo anterior (GONÇALVES-RIBEIRO, 2009) percebemos uma grande dificuldade das crianças em realizar algumas tarefas, o que nos pareceu se justificar, de certo modo, pelo fato do alto grau de complexidade da operação cognitiva exigida. Podemos exemplificar esse fato por meio do desempenho que nossos sujeitos obtiveram nas tarefas como a identificação de rimas com suporte figurativo, quando, entre quatro figuras a criança era solicitada a dizer as duas que rimavam e quando a criança era solicitada a dizer palavras que rimam. Nossos sujeitos obtiveram melhores resultados nas tarefas em que eram solicitados apenas a identificar rimas.

No presente estudo, procuramos selecionar provas que fossem mais adequadas do ponto de vista das operações cognitivas exigidas. Além disso, nossa escolha pelo teste de Silva (2003) deve-se ao fato de que ele inclui as várias medidas de consciência fonológica, com diferentes níveis de dificuldade, contemplando a sua natureza heterogênea. Segundo a autora, o teste, que é em língua portuguesa, foi elaborado considerando duas dimensões: o tamanho das unidades (sílabas e fonemas) e as propriedades fonológicas dos fonemas iniciais das palavras.

O teste de consciência fonológica continha seis tarefas, sendo que o escore máximo era de 94 pontos. As provas fonológicas utilizadas neste estudo foram aplicadas usando suporte figurativo e continham 6 subtestes, que se diferenciam em função da unidade linguística manipulada: sílaba ou fonema, e das exigências cognitivas das tarefas:

- a) tarefas de classificação (14 itens cada): nessa tarefa, a criança deveria categorizar duas palavras /alvo em quatro, segundo um critério de sílaba inicial idêntica ou fonema inicial idêntico;
- b) tarefas de segmentação ou análise silábica/ fonêmica (14 itens cada): nessa tarefa a criança era solicitada a pronunciar isoladamente as sílabas ou os fones das palavras;
- c) tarefas de manipulação: a criança era solicitada a eliminar uma sílaba ou fone das palavras originando sempre uma não palavra. A prova de supressão da sílaba era composta por 14 itens e a de supressão do fonema era composta por 24 itens.

4.2.1.1 Descrição das tarefas de consciência fonológica

O teste de consciência fonológica era apresentado à criança como um jogo, para cada tarefa aplicada, a pesquisadora mostrava como se fazia através de dois exemplos. Em seguida, após certificar-se que a criança havia entendido a tarefa, dizia para elas que iriam começar a jogar valendo. Antes de responder a cada item, compostos por figuras, as crianças eram solicitadas a nomear cada uma das palavras representadas nas figuras. Por último, a pesquisadora pedia que a criança justificasse sua resposta. Durante a aplicação das tarefas de consciência fonológica seguimos o seguinte protocolo:

- 1º A criança era solicitada a identificar as figuras dos cartões do primeiro e do segundo exemplo;
- 2º Depois era informada sobre a tarefa do jogo: esse item dependia do tipo de segmentação solicitada em cada uma das tarefas;
- 3º A pesquisadora dava os exemplos e procurava certificar-se de que a criança havia entendido como se jogava;
- 4º A criança era informada de que o jogo iria começar a valer;
- 5º Pedia-se a criança para dizer e apontar as palavras de acordo com o segmento oral a ser analisado;
- 6º Caso a criança não fosse bem sucedida, a pesquisadora pronunciava as palavras e a criança era solicitada a repeti-las, e, em seguida a fazer a segmentação novamente;
- 7º A criança era solicitada a justificar suas respostas, sendo elas corretas ou incorretas. Caso a criança mudasse a resposta durante a justificativa, era considerada como válida última resposta.

A seguir, temos as tarefas aplicadas no teste de consciência fonológica:

Tarefa 1 (CBSI) = classificação com base na sílaba inicial:

Neste jogo, a criança deveria encontrar entre quatro figuras, duas que representassem palavras que começassem com o mesmo pedacinho. As figuras utilizadas em cada item foram:

1. uva/asa/unha/ilha;
2. enxada/ouriço/agulha/apito;
3. rolo/sapo/figo/roupa;
4. coelho/machado/piano/macaco;
5. garrafa/galinha/pijama/moeda;
6. tesoura/casaco/moinho/cavalo;
7. vaso/barril/mesa/vaca;
8. pirulito/fada/faca/bico;
9. janela/menina/tomate/torrada;
10. girafa/panela/cenoura/palhaço;
11. bota/jarro/ninho/bola;
12. saco/sapo/burro/moto;
13. laranja/medalha/lagarto/pinheiro;
14. sino/data/dado/folha.

Tarefa 2 (CBFI) = Classificação com base no fonema inicial:

Neste jogo, a criança deveria dizer duas palavras entre quatro que começassem com o mesmo “pedacinho” ou “sonzinho”, só que esse seria menor que o da tarefa anterior. As palavras utilizadas em cada um dos itens foram:

1. alce/urso/arca/ovo;
2. orelha/alface/árvore/igreja;
3. raposa/regador/viola/boneca;
4. mala/peixe/bico/moto;
5. suco/gola/leite/gato;
6. buzina/cegonha/vassoura/veado;
7. serra/copo/cama/lupa;
8. fivela/telhado/janela/ fogueira;
9. boca/tigre/selo/tacho;
10. pato/pera/milho/chuva;
11. tijolo/bolacha/seringa/banana;
12. cebola/toalha/gaveta/cigarro;
13. lata/luva/roda/fita;
14. desenho/camisa/ dominó/novelo

Tarefa 3 (SSI) = Supressão da sílaba inicial:

Neste jogo, a criança deveria retirar o primeiro “sonzinho” de cada palavra representada pela figura e dizer o que sobraria. As palavras utilizadas foram: “avó”; “ouvido”; “rádio”;

“morango”; “gorila”; “vela”; “caneta”; “foca”; “tapete”; “pássaro”; “boca”; “seta”; “laço”; “borboleta”.

Tarefa 4 (SFI) = Supressão do fonema inicial:

Neste jogo, a criança deveria retirar o primeiro “sonzinho”, bem pequenininho de cada palavra representada pela figura e dizer o que sobraria. As palavras utilizadas foram: *rio/rosa*; *mel/ mola*; *gato/galo*; *vaca/ vela*; *cão/casa*; *fio/faca*; *torre/telha*; *pão/pipa*; *boi/bolo*; *sal/suco*; *lua/lula*; *dente/dedo*.

Tarefa 5 (AS) = Análise silábica:

Neste jogo, a criança deveria dividir as palavras em sílabas (segmentar em sílabas). As palavras utilizadas 6 dissílabas e 6 trissílabas foram: “*anjo*”; “*aranha*”; “*raquete*”; “*mapa*”; “*gola*”; “*viola*”; “*farinha*”; “*casa*”; “*tábua*”; “*peru*”; “*boneca*”; “*sino*”; “*dedo*”; “*loja*”.

Tarefa 6 (AF) = Análise fonêmica:

Neste jogo, a criança deveria partir as palavras em pedaços bem pequenos e bem devagar dizer cada um deles (segmentar em fonemas). Nesta tarefa, além dos exemplos, quando a criança segmentava a palavra em sílabas, a pesquisadora orientava a criança para dividir em sonzinhos/pedacinhos menores. As palavras representadas nos cartões por figuras foram: “*asa*”; “*avó*”; “*rua*”; “*mar*”; “*gorro*”; “*vela*”; “*carro*”; “*figo*”; “*taça*”; “*pá*”; “*bule*”; “*sol*”; “*lã*”; “*dia*”.

4.3 Tarefas de produção escrita

Com objetivo de investigar que soluções crianças em processo de aquisição da escrita apresentariam para diversos problemas de escrita e se essas soluções teriam conexões com as habilidades da consciência fonológica aplicamos tarefas de escrita de listas de palavras em três diferentes momentos do ano escolar.

As três tarefas de produção escrita foram realizadas durante o segundo semestre do ano letivo, entre os meses de agosto e dezembro, e com intervalos entre as aplicações de uma tarefa e outra que variou entre um a dois meses. Todas as tarefas de produção escrita foram aplicadas individualmente, a criança era retirada da turma e levada para uma sala de aula que estava

vazia. O momento de aplicação de cada tarefa foi gravado em vídeo. Os vídeos foram assistidos e transcritos para análise.

Durante as tarefas, as crianças foram estimuladas a escrever como sabiam, mas da melhor forma que pudessem. Após escreverem, as crianças eram solicitadas a fazer a leitura do que escreviam, o que, conseqüentemente, provocava a verificação da sua escrita. Assim, as crianças puderam revisar as suas produções e modificaram a escrita quando julgaram necessário. As crianças sempre eram solicitadas a justificarem e a dar explicações sobre sua produção escrita.

4.3.1. Delimitação das palavras do estudo

As listas utilizadas no estudo totalizaram 37 palavras, inserimos os vários padrões silábicos do português, prevendo palavras com sílabas cuja estrutura interna seria composta com coda preenchida e ataque ramificado, além de dificuldades relativas às regras ortográficas como as contextuais, por exemplo, como em *“beijinho”* (*uso do G ou J antes de I ou E*) e dígrafos como em *“palhaço”*.

















Optamos por listas de palavras que incluíssem a complexidade do nosso sistema de escrita, visando a proporcionar possibilidades de escrita reais, sem ordem ou qualquer hierarquização, como as que ocorrem em cartilhas, por exemplo. A análise da produção escrita da criança de “qualquer palavra” foi vista por nós como uma chance para tentar apreender as ideias das crianças, inseridas no ensino formal e em fase inicial de alfabetização, em relação ao sistema de escrita alfabética tal qual ele se apresenta. Isso porque, apesar de estarmos conscientes de que os sujeitos da nossa investigação ainda estariam em processo de construção da escrita, em fase inicial de alfabetização, e que, provavelmente, não registrariam nem as sílabas simples de forma convencional, tal desafio colocado para a criança poderia nos ajudar a apreender e entender as suas ideias acerca do sistema de escrita.

Na delimitação das palavras para este estudo, não fizemos restrições quanto ao número de sílabas, incluindo dessa forma, palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, nem quanto à acentuação, incluímos palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Tanto a quantidade de sílabas quanto a posição da sílaba na palavra foram consideradas como possíveis variáveis que interferem no modo como as crianças escrevem durante o processo de

desenvolvimento da escrita. Como no caso das palavras dissílabas, por exemplo, que conforme Ferreiro e Zamudio (2013) oferecem uma dificuldade a mais para crianças com hipótese silábica. Na primeira lista, incluímos também uma palavra dupla.

A primeira tarefa de produção escrita foi realizada em agosto, propusemos às crianças que escrevessem uma lista de palavras de itens que encontramos em festas de aniversário. A lista foi composta por 15 (quinze) palavras, com suporte figurativo (ver Figura 2). Dessa forma, a criança era solicitada a escrever a palavra que correspondia à figura. Para ter certeza de que a criança havia identificado a palavra que correspondia ao desenho, a pesquisadora pedia que ela dissesse o nome da figura. As palavras que compuseram a primeira lista foram: “bolo”, “beijinho”, “pipoca”, “suco”, “pirulito”, “cachorro-quente”, “palhaço”, “cajuzinho”, “mágico”, “refrigerante”, “balão”, “brigadeiro”, “som”, “bala”, “lembrancinha”.

Figura 2: 1ª Tarefa de produção escrita

| FRENTE | | VERSO | |
|---|--|---|--|
|  | |  | |
|  | |  | |
|  | |  | |
|  | |  | |
|  | |  | |
|  | |  | |
|  | |  | |
|  | |  | |

Fonte: Adaptado de imagens de domínio público online

A segunda tarefa de produção escrita, composta por uma lista de doze palavras, foi aplicada em outubro de 2011, optamos por selecionar palavras não muito comuns ao universo infantil, que as crianças, provavelmente, não teriam o hábito de escrever ou possibilidade de "ter visto escrito" ou que a professora poderia ter “trabalhado” em sala de aula, e, diferentemente da primeira lista, palavras que não fossem de um mesmo grupo semântico. Adotamos a lista

apresentada por Oliveira, A. (2011), que selecionou palavras com padrões silábicos diferentes de CV, a maioria com ataque e coda ramificados para discutir os problemas de escrita enfrentados pelo aprendiz, ligados à estrutura da sílaba. As palavras que compuseram a segunda lista foram: “ida”, “vidro”, “isca”, “porta”, “carta”, “pasta”, “fraca”, “presta”, “passa”, “perceber”, “homem”, “estômago”.

A terceira tarefa de produção escrita foi composta por uma lista de 10 (dez) palavras, tendo sido aplicada ao final de novembro de 2011. Propusemos às crianças que escrevessem uma lista de supermercado. As palavras que compuseram a terceira lista foram: “maionese”, “arroz”, “aveia”, “iogurte”, “sal”, “alho”, “luvas”, “cenoura”, “abóbora”, “chocolate”.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Nosso corpus constituiu-se de produções escritas de 222 palavras. Os momentos de realização das tarefas foram gravados em vídeo e tiveram duração de quarenta a cinquenta minutos. As entrevistas gravadas em vídeo foram transcritas para análise.

Os resultados dos dois testes de consciência fonológica aplicados, no início e ao final do estudo, foram relacionados com o nível de aquisição da escrita dos sujeitos. Aferimos também o desenvolvimento da consciência fonológica da criança e algumas das implicações das habilidades fonológicas em relação às soluções apresentadas pelas crianças para a escrita das palavras. Os momentos de aplicação dos testes de consciência fonológica também foram gravados em vídeo, tiveram a duração de cerca de uma hora cada, sendo que as entrevistas foram transcritas para análise.

Assim como Abaurre (1998; 1999; 2011b) e Mourão (2007), na análise dos nossos dados, buscamos episódios ou ocorrências que consideramos ser singulares e representativos dos processos de aquisição do sistema de escrita alfabética investigados neste estudo.

CAPÍTULO V — DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Considerando os objetivos do nosso estudo, organizamos a descrição e análise dos resultados da seguinte forma: num primeiro momento, apresentamos as hipóteses dos sujeitos investigados acerca do sistema de escrita segundo a abordagem psicogenética e o desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica. Refletimos sobre os diferentes tipos de segmentação do oral, bem como sobre a unidade linguística a operar em cada uma delas: sílabas, rimas e aliterações e fonemas, estabelecendo relações entre as habilidades da consciência fonológica e o nível de desenvolvimento da escrita da criança. Indagamos também sobre quais habilidades da consciência fonológica seriam indispensáveis para aquisição do sistema de escrita alfabética.

Num segundo momento, promovemos uma reflexão sobre o modo como os sujeitos do nosso estudo enfrentaram o desafio da escrita de palavras consideradas difíceis para crianças em fases iniciais de alfabetização, enfocando o que o Ferreiro (2013) chama de desestabilização das escritas silábicas. Analisamos as soluções encontradas pelas crianças em suas tentativas de resolver o problema da estrutura interna da sílaba, considerando a hipótese da busca de regularização das sílabas complexas para CV. Promovemos também uma discussão sobre como as dificuldades ortográficas das palavras selecionadas poderiam ter influenciado a escrita das crianças e levantamos hipóteses acerca de outros fatores que parecem indicar como os conhecimentos que a criança constrói sobre o sistema de escrita são refletidos, de certa forma, em suas produções. Finalmente, analisamos o modo como a criança em processo de desenvolvimento da escrita consegue analisar os segmentos orais com e sem o apoio da escrita.

Destacamos que as produções escritas das crianças não foram consideradas como erros, mas como índices de hipóteses que são formuladas por sujeitos ativos em suas tentativas iniciais de escrever durante seu processo de reconstrução do sistema de escrita alfabética, um sistema de notação que ainda não dominam totalmente.

5.1 As diferentes habilidades da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética: uma relação de interação

5.1.1 Hipóteses das crianças acerca do sistema de escrita alfabética

Classificar as crianças em relação as suas concepções sobre a língua escrita não é uma tarefa fácil, já que uma mesma criança pode apresentar escritas variadas em uma mesma produção, como foi o caso do nosso estudo. Dessa forma, procuramos interpretar as produções das crianças considerando a hipótese que nos pareceu predominante em sua forma de compreender a escrita.

Analizamos o percurso evolutivo das crianças em relação a suas hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética, adotando a classificação de Vernon e Ferreira (2013), conforme descrição feita anteriormente: nível pré-silábico (PRE-SIL), nível silábico, o qual as autoras subdividiram em três: silábico inicial (SIL-I), silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2) e silábico estrito com letras pertinentes (SIL-3); nível silábico-alfabético (SIL-ALF) e o nível alfabético (ALF). A tabela 1 abaixo mostra a hipótese da criança, em cada período da aplicação das tarefas de produção escrita:

Tabela 1: Hipóteses das crianças acerca do sistema de escrita

| | MAIO | AGOSTO | OUTUBRO | DEZEMBR |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|
| CAMILA | SIL-ALF | SIL-ALF | SIL-ALF | SIL-ALF |
| ESTEBAN | ALF | ALF | ALF | ALF |
| HEVELYN | SIL-ALF | SIL-ALF | SIL-ALF | SIL-ALF |
| LUCIMARA | PRE-SIL | SIL | SIL2 | SIL3 |
| EDUARDA | SIL I | SIL3 | SIL3 | SIL3 |
| SABRINA | SIL2 | SIL-ALF | SIL-ALF | SIL-ALF |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 1, podemos verificar que, com exceção do Esteban (6;9 anos), que já se encontrava no nível alfabético desde a ocasião da coleta de dados para seleção dos sujeitos, em maio, e chegou ao final do ano alfabetizado, com alguns problemas de natureza ortográfica, as outras crianças não tiveram muitos progressos em relação aos níveis de evolução da escrita, se considerarmos os objetivos do primeiro ano de alfabetização, quando se espera que a criança alcance a hipótese alfabética.

No entanto, o fato de as crianças não alcançarem a hipótese alfabética, como Camila (6;5 anos) e Hevelyn (6;4 anos), que iniciaram e terminaram a coleta de dados no mesmo nível de desenvolvimento da escrita, Sabrina (6;5 anos), que avançou do nível silábico 2 para o nível silábico-alfabético, mas permaneceu neste nível até o final do ano escolar, entretanto não significou que, analisando suas produções escritas, tenhamos deixado de observar mudanças qualitativas importantes. Isso pode significar que há progressos nas produções, do ponto de vista de outros indicadores além dos níveis, progressos que são apreendidos conforme o processo de desenvolvimento da escrita e o tipo da escrita.

As crianças Eduarda (6;3 anos) e Lucimara (6;3 anos) chegaram apenas ao nível silábico, o que é preocupante, já que estavam inseridas em um contexto de alfabetização formal e não conseguiram elaborar hipóteses mais avançadas acerca do sistema de escrita alfabética.

5.1.2 Resultados nas tarefas de segmentação oral do teste de consciência fonológica

Conforme demonstra a tabela 2, que apresenta o resultado geral do teste de consciência fonológica, aplicado no início do estudo, em agosto de 2011, e reaplicado seis meses depois, ao final do ano letivo, em dezembro, as crianças tiveram baixo desempenho nas diferentes tarefas de segmentação oral.

Tabela 2: Desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica

| | CBSI 14pontos | | CBFI 14pontos | | SSI 14pontos | | SFI 24pontos | | AS 14pontos | | AF 14pontos | | TOTAL 94pontos | |
|----------|------------------|----------|------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|-------------------|----------|
| | 1º teste | 2º teste | 1º teste | 2º teste | 1º Teste | 2º teste | 1º teste | 2º teste | 1º teste | 2º teste | 1º teste | 2º teste | 1º teste | 2º teste |
| CAMILA | 9 | 13 | 0 | 0 | 10 | 13 | 0 | 0 | 14 | 14 | 0 | 0 | 33 | 40 |
| ESTEBAN | 12 | 14 | 0 | 0 | 12 | 14 | 0 | 3 | 14 | 14 | 0 | 0 | 38 | 45 |
| HEVELYN | 11 | 14 | 0 | 0 | 8 | 12 | 0 | 0 | 14 | 14 | 0 | 0 | 33 | 40 |
| LUCIMARA | 5 | 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 14 | 14 | 0 | 0 | 20 | 24 |
| EDUARDA | 4 | 11 | 0 | 0 | 5 | 7 | 0 | 0 | 14 | 14 | 0 | 0 | 23 | 32 |
| SABRINA | 7 | 10 | 0 | 0 | 2 | 6 | 0 | 0 | 8 | 14 | 0 | 0 | 17 | 30 |

Nota: Escore máximo do teste: **94 pontos**.

1º Teste: Agosto/2011 – 2º Teste: Dezembro/ 2011.

Tarefa 1 (**CBSI**) = classificação com base na sílaba inicial; tarefa 2 (**CBFI**) = classificação com base no fonema inicial; tarefa 3 (**SSI**) = supressão da sílaba inicial; tarefa 4 (**SFI**) = supressão do fonema inicial, tarefa 5 (**AS**) = análise silábica, tarefa 6 (**AF**) = análise fonêmica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tínhamos como hipótese que as habilidades da consciência fonológica se desenvolveriam no decorrer do ano, na medida em que as crianças fossem progredindo em relação às etapas evolutivas da aquisição da escrita, conforme indicaram vários estudos que relacionaram as

habilidades de reflexão fonológica e as hipóteses conceituais da escrita pela criança e sugeriram que crianças com hipóteses mais avançadas em relação ao sistema de escrita, demonstram melhores resultados em tarefas de consciência fonológica (SILVA, 2003; LEITE; MORAIS, A. 2011).

No segundo teste, aplicado já ao final do ano letivo escolar, em dezembro, verificamos que ocorreu algum progresso apenas nas tarefas que envolviam a consciência de sílabas. Como no caso da Lucimara (6;3 anos), que contabilizou 5 acertos na tarefa de classificação com base na sílaba inicial (CBSI), aplicada no início do estudo, e 9 acertos na mesma tarefa aplicada ao final do estudo. Eduarda (6;3 anos) também apresentou um progresso maior nessa tarefa, passando de 4 pontos no primeiro teste para 11 pontos no 2º teste.

Ao analisarmos o desempenho das crianças no segundo teste, verificamos que as crianças demonstraram avanços em relação ao primeiro. Isso ocorreu, sobretudo, na tarefa de análise silábica, todas as crianças acertaram 100% dos itens no segundo teste, além dessa tarefa ser considerada pelos estudiosos da consciência fonológica como uma das mais fáceis. Nesse caso, vale ressaltar que, embora a sala de aula não tenha sido objeto de nossa análise, verificamos que a professora realizava divisões silábicas orais, pois, sucessivamente, ela dizia as palavras e as crianças batiam palmas dividindo as palavras em sílabas.

Já na tarefa de supressão da sílaba inicial (SSI), que exige uma operação cognitiva mais elaborada da criança, na qual o aprendiz teria que operar com rimas e aliteraões, no caso, excluir a primeira sílaba da palavra e dizer o que sobraria, Lucimara (6;3 anos), Eduarda (6;3 anos) e Sabrina (6;5 anos) apresentaram o desempenho mais baixo, tanto no primeiro quanto no segundo teste.

Nos dois testes, o maior índice de acertos ocorreu nas tarefas que envolviam as habilidades de segmentação silábica, que correspondem às tarefas 1, 3 e 5: classificação com base na sílaba inicial (CBSI), supressão da sílaba inicial (SSI) e análise silábica (AS).

Nas tarefas que envolviam a segmentação em fonemas, classificação com base no fonema inicial (CBFI), supressão do fonema inicial (SFI) e análise fonêmica (AF), com exceção do Esteban, nenhuma criança pontuou, o que indica como o fonema parece ser uma unidade linguística difícil de ser operada, contrariando a previsão de alguns estudiosos da consciência

fonológica. Esteban (6;9 anos), com hipótese alfabética, conseguiu realizar apenas um item dessas tarefas, dizendo o fonema, e para responder aos outros itens, mesmo já operando com fonemas, ele dizia o nome das letras. Dessa forma, não consideramos como acertos respostas para as quais a criança respondia com o nome das letras, no entanto, vamos comentá-las na análise do desempenho das crianças.

5.2 As diferentes habilidades da consciência fonológica e o nível conceitual de escrita: operando com sílabas, rimas e aliterações ou com fonemas...

Conforme podemos verificar na tabela 3, a evolução das hipóteses conceituais das crianças acerca do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades fonológicas parecem inter-relacionadas. Ainda que as crianças tivessem um desempenho inferior a 50% nas duas ocasiões da aplicação das tarefas de consciência fonológica, observamos que as crianças que demonstraram avanços em suas hipóteses conceituais de escrita, também demonstraram avanços em relação às habilidades fonológicas. Esses resultados vão de encontro a estudos como os de Morais, A. (2004; 2011) que investigam as relações entre as habilidades da consciência fonológica e a apropriação da escrita por crianças falantes da língua portuguesa e indicam a existência de uma influência mútua entre as habilidades fonológicas e o desenvolvimento da escrita.

Tabela 3: Desempenho nas tarefas de consciência fonológica e a hipótese conceitual de escrita

| | Hipótese de Escrita AGOSTO | 1º Teste CF AGOSTO | Percentagem de acertos 1º Teste | Hipótese de Escrita DEZEMBRO | 2º Teste CF DEZEMBRO | Percentagem de acertos 2º Teste |
|----------|----------------------------|--------------------|---------------------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| CAMILA | SIL-ALF | 33 | 35 % | SIL-ALF | 40 | 43 % |
| ESTEBAN | ALF | 38 | 40 % | ALF | 45 | 48 % |
| HEVELYN | SIL-ALF | 33 | 35 % | SIL-ALF | 40 | 43 % |
| LUCIMARA | SIL | 20 | 21 % | SIL3 | 24 | 26 % |
| EDUARDA | SIL3 | 23 | 24 % | SIL3 | 32 | 34 % |
| SABRINA | SIL-ALF | 17 | 18 % | SIL-ALF | 30 | 32 % |

Nota: CF= Consciência Fonológica.

Score máximo do teste: **94 pontos**.

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos do nosso estudo obtiveram bons desempenhos nas tarefas de segmentação em sílabas, conforme podemos verificar na tabela 4, que mostra o desempenho das crianças nessas tarefas e a hipótese conceitual de escrita à época da coleta de dados. Uma análise do resultado geral do teste de consciência fonológica (TAB. 2) mostra que foi o desempenho das

crianças nas tarefas de segmentação em sílabas que garantiu o seu resultado global no teste variando entre 20% a 40% no 1º teste, e de cerca de 30% a quase 50% no 2º teste, já que nenhum dos sujeitos, com exceção do Esteban, pontuou nas tarefas de segmentação em fonemas (TAB. 3).

Na tabela 4, podemos verificar também que as crianças com hipóteses um pouco mais avançadas de escrita obtiveram melhores resultados nas tarefas de segmentação em sílabas, sobretudo na tarefa de supressão da sílaba inicial, com exceção da Sabrina¹⁰, que, com hipótese silábico-alfabética, obteve baixos desempenhos nessa tarefa, tanto no 1º quanto no 2º teste.

Tabela 4: Desempenho nas tarefas de segmentação em sílabas e a hipótese conceitual de escrita

| | CLASSIFICICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL (CBSI) | | | | SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL (SSI) | | | | ANÁLISE SILÁBICA (AS) | | | |
|-----------|---|----------|---------------------------|----------|-----------------------------------|----------|---------------------------|----------|-------------------------|----------|---------------------------|----------|
| | Hipótese Escrita AGOSTO | 1º teste | Hipótese Escrita DEZEMBRO | 2º teste | Hipótese Escrita AGOSTO | 1º teste | Hipótese Escrita DEZEMBRO | 2º teste | Hipótese Escrita AGOSTO | 1º teste | Hipótese Escrita DEZEMBRO | 2º teste |
| CAMILA | SIL-ALF | 9 | SIL-ALF | 13 | SIL-ALF | 10 | SIL-ALF | 13 | SIL-ALF | 14 | SIL-ALF | 14 |
| ESTEBAN | ALF | 12 | ALF | 14 | ALF | 12 | ALF | 14 | ALF | 14 | ALF | 14 |
| HEVELYN | SIL-ALF | 11 | SIL-ALF | 14 | SIL-ALF | 8 | SIL-ALF | 12 | SIL-ALF | 14 | SIL-ALF | 14 |
| LUCIMAR A | SIL | 5 | SIL3 | 9 | SIL | 1 | SIL3 | 1 | SIL | 14 | SIL3 | 14 |
| EDUARDA | SIL3 | 4 | SIL3 | 11 | SIL3 | 5 | SIL3 | 7 | SIL3 | 14 | SIL3 | 14 |
| SABRINA | SIL-ALF | 7 | SIL-ALF | 10 | SIL-ALF | 2 | SIL-ALF | 6 | SIL-ALF | 8 | SIL-ALF | 14 |

Nota: Escore máximo em cada tarefa: **14 pontos**

1º Teste de Consciência Fonológica: agosto/2011

2º Teste de Consciência Fonológica: dezembro/2011

Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que os avanços nos desempenhos dos sujeitos foram registrados apenas nas tarefas de segmentação em sílabas, o que indicia que as tarefas que envolvem a segmentação em fonemas são muito complexas para crianças em fases iniciais de alfabetização. Mesmo a criança com hipótese alfabética, Esteban não conseguiu pronunciar e nem manipular os fonemas nas tarefas de segmentação oral.

Tanto no primeiro, quanto no segundo teste de consciência fonológica, as crianças não conseguiram realizar as tarefas que envolviam habilidades da consciência fonêmica (TAB. 2: tarefas 2, 4 e 6), não atingindo qualquer percentual de acertos. Esperávamos esse resultado,

¹⁰ Faremos a análise do desempenho da Sabrina no item 5.2.2

uma vez que vários estudos já mostraram o alto grau de dificuldade em executar tarefas de segmentação fonêmica, mesmo para crianças já alfabetizadas. Esses dados corroboraram com os resultados de Aragão e Morais, A. (2012) e com nosso estudo anterior (GONÇALVES-RIBEIRO; 2009), pois mostraram que mesmo crianças alfabetizadas não conseguem pronunciar os fonemas. Em nosso estudo com crianças alfabetizadas, com uma rara exceção, todas elas utilizavam o nome da letra para se referir ao fonema, mostrando que o conhecimento formal do nome da letra conduz a forma de observar as palavras.

As tarefas de segmentação em fonemas aplicadas durante o estudo causaram certa estranheza para as crianças. O fato de termos gravado os testes em vídeo nos proporcionou observar as reações das crianças durante a aplicação das tarefas, sendo possível perceber o incômodo e o cansaço delas, ainda que, diferentemente dos testes padrão, geralmente utilizados nos estudos sobre consciência fonológica numa abordagem cognitivista, tentássemos utilizar as tarefas de uma forma mais lúdica. Esse fato nos remete a pensar o quanto seria penoso para a criança, a adoção de uma metodologia de ensino direto da relação grafema-fonema por meio de programas de instrução fônica, conforme indicam Capovilla e Capovilla (1999; 2000).

Na tarefa de análise fonêmica (AF), as crianças tinham de isolar os fonemas das palavras, foi nítido, como elas achavam estranho quando a pesquisadora dava os exemplos. Quando solicitadas a isolar os fonemas, as crianças apresentaram soluções bastante variadas, mudavam o tom de voz, umas falando mais forte as palavras, outras sussurrando, outras pronunciando a palavra bem devagar, como se estivessem em “câmera lenta”. No caso das palavras monossílabas, a maioria das crianças usou a estratégia de dividi-las em sílabas, transformando-as em dissílabas, “SOL- U” para “sol”; “MAR-AR” para “mar” e “LÃ-Ã” para “lã”. Curiosamente, numa palavra dissílaba como avó, obtivemos respostas como “ZA-VÓ” para “avó”. O que dá indícios que a tentativa de regularização ocorre no oral, quando se demanda este tipo de tarefa.

Assim, nesse tipo de tarefa de análise fonêmica, as crianças operaram com a unidade sílaba e não com o fonema. Somente Esteban (6; 9anos), criança no nível alfabético de escrita, respondeu à tarefa dizendo todas as letras de cada palavra, mas não o fonema, o que confirma dados de nosso estudo anterior sobre o modo como crianças alfabetizadas operam com este tipo de unidade linguística. Esses resultados evidenciam a hipótese de que as crianças não alfabetizadas, independentemente do nível de desenvolvimento da escrita, não operam com

fonemas. E as crianças com hipótese alfabética operam com essa unidade linguística, já que a estabelecer a relação grafema-fonema é condição necessária para ler e escrever, no entanto, não são capazes de pronunciar fonemas.

5.2.1 Hipótese silábica e as habilidades de consciência fonológica: desempenho da Lucimara e Eduarda nas tarefas de segmentação oral

5.2.1.1 Desempenho da Lucimara nas tarefas de segmentação oral

Lucimara (6; 3 anos) com hipótese silábica, no mês de agosto, quando aplicamos as tarefas do 1º teste de consciência fonológica, não foi capaz de perceber as diferenças e semelhanças sonoras de todas as palavras correspondentes aos itens das tarefas que envolviam a segmentação em sílabas. Na tarefa de classificação com base na sílaba inicial, a criança teria de dizer, entre quatro palavras, duas que começassem com o mesmo “pedacinho”, a mesma sílaba, Lucimara (QUAD. 5) teve 5 acertos em 14 no primeiro teste e, no segundo, quando havia avançado da hipótese silábica para a hipótese silábica com letras pertinentes, havendo um progresso em sua concepção de escrita, registrou mais acertos, obtendo 9 pontos em 14. O exemplo a seguir mostra que Lucimara não analisou as partes sonoras das palavras, mas o seu significado:

Quadro 5: Item 7 da Tarefa (CBSI) classificação com base na sílaba inicial - agosto/2011

| |
|--|
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Figuras: vaso/barril/mesa/vaca; Pesq.: Qual desses começa com o mesmo pedacinho? L: “vaso” e “barril” Pesq.: Por quê? L: Porque oh “vaso” e “barril”, combina. Pesq.: Mas como você sabe que tem o mesmo som? L: A gente não usa o “vaso” para fazer os negócios, limpar e “barril” é o que o Chaves fica dentro dele. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Morais, A. (2011), o papel de habilidades como a de identificação de palavras maiores que outras e a produção de palavras maiores têm um papel fundamental na alfabetização, e, muitas vezes, os estudos sobre consciência fonológica tendem a ignorar esse aspecto. No nosso estudo, apesar de o teste de consciência fonológica utilizado não incluir tarefas que avaliassem diretamente essas capacidades, nas justificativas de Lucimara e de outros sujeitos sobre suas respostas nas tarefas, foi possível perceber que a sua atenção

centrava-se, algumas vezes, no significado das palavras, em detrimento do seu aspecto sonoro.

Ainda na tarefa de classificação com base na sílaba inicial, no 1º teste, temos outro exemplo no qual Lucimara não consegue chegar à resposta correta. Ela inicia fazendo uma correspondência com o significado das palavras, mas em seguida, identifica as palavras que iniciam com a mesma sílaba, cria uma palavra: “piruquito” que, segundo ela, rima com “pirulito” e ainda, em sua justificativa, diz que as palavras rimam, indiciando que já estaria refletindo sobre as partes sonoras das palavras, conforme podemos ver no exemplo a seguir:

Quadro 6: Item 8 da Tarefa (CBSI) classificação com base na sílaba inicial - agosto/2011

| |
|---|
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Figuras: pirulito/fada/faca/bico; Pesq.: Qual desses começa com o mesmo pedacinho, o mesmo som? L: “pirulito” e “fada” Pesq.: Explique por quê. L: Pirulito o Chaves e a Chiquinha ficam chupando, e a Fada, aparece, aí os meninos arrancam os dentes pra Fada dá dinheiro, aí rima. Pesq.: O que é rima? L: “pirulito/fada”, “pirulito/piruquito”, “fada/faca”. Pesq.: O que é que rima? L: Porque é assim: “fada/faca”, “fada/faca”, por isso que rima. Pesq.: Qual começa com o mesmo pedacinho? L: “fada/faca” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme aponta Morais, A. (2011), “ter algum grau de ‘consciência’ sobre os segmentos orais não implica necessariamente ser capaz de verbalizar as características observadas ou pronunciar isoladamente aquelas unidades” (MORAIS, A., 2011, p.99). É o que parece ter ocorrido com Lucimara, já no segundo teste de consciência fonológica (QUAD. 7), em todos os seus acertos, Lucimara não foi capaz de explicar a análise feita, como mostra o exemplo a seguir:

Quadro 7: Item 3 da Tarefa (CBSI) classificação com base na sílaba inicial - dezembro/2011

| |
|--|
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Figuras: rolo/sapo/figo/roupa; Pesq.: Qual desses começa com o mesmo pedacinho, o mesmo som? L: “rolo” e “roupa” Pesq.: Por quê? L: Porque eles combinam. Pesq.: Porque combina? L: “rolo” combina com “roupa” porque tem a mesma imaginação. Pesq.: O que é imaginação? L: Imaginação é pensar. |

Fonte: Dados da pesquisa.

As oscilações de Lucimara para responder as tarefas, ora fazendo a análise sonora, ora baseando-se no significado das palavras, indicam, conforme apontou o estudo de Maluf e Barreira (1997): “que o simples fato da criança dar respostas de realismo nominal não implica necessariamente ausência de consciência fonológica” e também que as habilidades de consciência fonológica competem ou oscilam com a questão do significado, no período de aquisição.

Diferentemente da tarefa de análise silábica (AS), que Lucimara conseguiu realizar com sucesso e facilidade, a tarefa de supressão da sílaba inicial (SSI) trouxe dificuldades para a criança. Nesta tarefa, a criança teria de retirar a sílaba inicial e dizer o que teria sobrado, ou seja, retirar o ataque e dizer a rima da palavra, Lucimara teve apenas um acerto, no 1º teste, e um acerto no 2º teste, ela conseguiu identificar a sílaba inicial da palavra “avó” e dizer o que sobrou. Para as outras palavras, tanto no primeiro quanto no 2º teste, Lucimara conseguiu dizer a sílaba inicial, por isso computamos 0,5 pontos para ela nessas tarefas, já que das 14 palavras, conseguiu retirar o som inicial de 12, atribuímos 7 pontos. Lucimara não conseguiu identificar as rimas das palavras. Como no caso da palavra “foca”, por exemplo:

Quadro 9: Item 8 da Tarefa (CBSI) supressão da sílaba inicial (SSI) - dezembro/2011

| |
|--|
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Figuras: “foca” |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho da palavra? |
| L: “fo” |
| Pesq.: E o que ficou? |
| L: “fi” |

Fonte: dados da pesquisa.

Na tarefa de classificação com base no fonema inicial, aplicada no final do ano letivo, a criança teria de encontrar, entre quatro figuras, duas que representassem palavras iniciadas com o mesmo fonema. Nesta tarefa, Lucimara (6; 3 anos) também não foi capaz de perceber as diferenças e semelhanças sonoras das palavras, como mostra o exemplo a seguir (QUAD. 10):

Quadro 10: Item 10 da Tarefa (CBFI) classificação com base no fonema inicial - dezembro/2011

| |
|--|
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Figuras: pato/pera/milho/chuva |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam o mesmo pedacinho? |
| L: “pato” e “milho” |
| Pesq.: Por quê? |
| L: Começa com o mesmo sonzinho e “pato” é amarelo e milho também. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste outro exemplo, a seguir, no item 11 (QUAD. 11), da mesma tarefa, Lucimara continua a dar respostas fazendo uma classificação com base no significado.

Quadro 11: Item da Tarefa (CBFI) classificação com base no fonema inicial - dezembro/2011

| |
|--|
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Item 11 da Tarefa (CBFI) classificação com base no fonema inicial: dezembro/2011 |
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Figuras: tijolo/bolacha/seringa/banana |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo pedacinho? |
| L: “bolacha” e “banana” |
| Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? |
| L: Porque os dois são de comer |

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro aspecto a se analisar nesse exemplo (QUAD. 11) seria com relação à arbitrariedade da tarefa. Caso tivéssemos seguido os protocolos convencionais de aplicação das tarefas de consciência fonológica e não tivéssemos pedido às crianças para justificarem as suas respostas, este item, provavelmente, teria sido computado nos resultados como acerto, já que “*bolacha*” e “*banana*” iniciam-se com o mesmo fonema. Constatamos esse tipo de ocorrência, por meio das justificativas das crianças em várias tarefas, o que nos leva refletir sobre o cuidado que nós, pesquisadores, devemos ter desde a aplicação de tarefas que visam medir as habilidades de consciência fonológica até a elaboração de hipóteses, conclusões e generalizações acerca de seus resultados, pois a análise apenas do produto não indica seguramente a forma de raciocínio utilizada pela criança, daí o reforço em conjugar os processos de investigação (processo e produto) para cruzar melhor os resultados.

Na tarefa de supressão do fonema inicial (SFI) e análise fonêmica (AS), Lucimara fez as análises identificando as sílabas das palavras. Na tarefa de supressão do fonema inicial que consistia em extrair fonema inicial e ainda dizer o restante dos sons de pares de palavras iniciadas pelo mesmo fonema, Lucimara não conseguiu manipular os fonemas, fazendo as análises sonoras a partir das sílabas, e, como ocorreu na tarefa de supressão silábica, ela não conseguiu dizer o restante dos sons. A criança chegava a inventar não palavras e dava respostas como:

Quadro 12: Item 11 da Tarefa (SFI) Supressão do fonema inicial - dezembro/2011

| |
|---|
| Lucimara (6; 3 anos) |
| Figuras: FIO/FACA |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho de “fio”? |
| L: “fi” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| L: “fiffo” |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho de “faca”? |
| L: “fa” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| L: “faque” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tarefa de análise fonêmica, Lucimara estranhou, disse que não sabia fazer, e quando pedimos que respondesse como soubesse, ela dividiu todas as palavras em sílabas, apresentando respostas como “za-vó”, para “avó”, “sol-ú” para “sol”. A palavra “asa” e a palavra “rua”, a criança segmentou pronunciando-as de forma bem prolongada, como se estivesse chamando alguém.

Os dados que mostram os baixos resultados de Lucimara nas tarefas de consciência fonológica e a análise dos progressos da criança em relação à apropriação da escrita parecem indicar que, o fato de a criança atribuir características realísticas às palavras, e, conseqüentemente, a sua dificuldade em focalizar as palavras enquanto sequência de sons poderia estar contribuindo para dificultar o seu avanço rumo à apropriação do sistema de escrita.

5.2.1.2 Desempenho da Eduarda nas tarefas de segmentação oral

Eduarda (6,3 anos) também com hipótese silábica, apresentou um desempenho um pouco melhor em relação à Lucimara (6,3 anos) nas tarefas de consciência fonológica tanto no 1º teste, quanto no 2º. Assim como Lucimara, a criança não conseguia dar explicações nem para os seus acertos, nem para as respostas incorretas.

No 1º teste, na tarefa de classificação com base na sílaba inicial (CBSI), Eduarda obteve 4 acertos, e justificava analisando o núcleo da sílaba e não a sílaba completa. Esse tipo de justificativa de Eduarda ocorreu no 1º teste, para as 5 respostas corretas da tarefa, conforme vemos no exemplo a seguir (QUAD. 13):

Quadro 13: Item 4da Tarefa (CBSI) Classificação com base na sílaba inicial - agosto/2011

| |
|--|
| <p>Eduarda (6; 3 anos)</p> <p>Figuras: coelho/machado/piano/macaco;</p> <p>Pesq.: Vamos encontrar as palavras que começam com o mesmo pedacinho?</p> <p>E: “coelho” e “macaco”.</p> <p>Pesq.: Por quê?</p> <p>E: Eu acho que não combina, porque “macaco” começa com “a” e “coelho” começa com “e”.</p> <p>E: “machado” e “piano”</p> <p>Pesq.: Por quê? “Machado” e “piano” começam com o mesmo pedacinho?</p> <p>E: É porque combinam.</p> <p>Pesq.: O que é combinar?</p> <p>E: É porque assim é a mesma palavra.</p> <p>Pesq.: “Machado” e “piano” são a mesma palavra?</p> <p>E: Não, é “machado” e “macaco”.</p> <p>Pesq.: Por quê?</p> <p>E: Os dois começam com “A”.</p> |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Já no 2º teste, aplicado em dezembro, Eduarda obteve 9 pontos em 14 na tarefa de classificação com base na sílaba inicial, visto que, além de identificar as sílabas iniciais, ela justificava suas escolhas, com respostas como “*os dois começam com ma*”, para o par “machado e macaco” ou “*é porque é to e to*” para o par “torrada e tomate”.

A tarefa de supressão da sílaba inicial (SSI) foi mais difícil para Eduarda, em um nível muito inicial de escrita, e para as outras crianças com hipóteses silábicas, já que essa tarefa de manipulação requer que, além de extrair a sílaba inicial, a criança diga o que fica da palavra. No primeiro teste aplicado, em agosto, a criança conseguiu extrair a sílaba inicial de todas as palavras da tarefa: “*avó*”; “*rádio*”; “*vela*”; “*foca*”; “*boca*”; “*seta*”; “*laço*”, “*orelha*”; “*morango*”; “*gorila*”; “*caneta*”; “*tapete*”; “*pássaro*”; “*borboleta*”. No entanto, conseguiu dizer somente o restante das palavras dissílabas: “*avó*”; “*rádio*”; “*vela*”; “*foca*” e “*boca*”. Já na segunda aplicação do teste, Eduarda conseguiu realizar a tarefa de forma completa, incluindo as outras duas palavras dissílabas da lista. Para as outras palavras, ela continuou não conseguindo dizer o restante das suas partes sonoras.

Já na tarefa de análise silábica, (AS) Eduarda obteve sucesso, com 100% de acertos, tanto no 1º quanto no 2º teste de consciência fonológica, assim como as outras crianças deste estudo. Na tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI), Eduarda respondeu alguns itens (QUAD. 14) que, inicialmente, antes da justificativa da resposta, pensamos estarem corretos, no entanto, ao explicar o motivo pelo qual as palavras começavam o mesmo “pedacinho”, vemos que a criança se referia à sílaba, dizendo, por exemplo, que “lata” e

“luva” começam com o mesmo som porque “*os dois combinam, la e la*”, isso ocorreu tanto no 1º teste de consciência fonológica, aplicado em agosto, quando no 2º, aplicado em dezembro, incluindo também as justificativas para as respostas incorretas, indicando que a criança ainda não estaria operando com fonemas.

Quadro 14: Item 11 da Tarefa Classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|--|
| Eduarda (6; 3 anos) |
| Figuras: “tijolo/bolacha/seringa/banana” |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? |
| E: “tijolo” e “seringa” |
| Pesq.: Por quê? |
| E: “Porque os dois combinam. |
| Pesq.: Combinam como? |
| E: “A letra desse aqui com a letra desse aqui. |
| Pesq.: E qual é a letra que combina? |
| E: “ti” e “ti”. |
| Pesq.: O que é combinar? |
| E: Combinar é ter a mesma letra e o mesmo som. |
| Pesq.: E “tijolo” tem o mesmo som de “seringa”? |
| E: Tem. |
| Pesq.: Qual é o mesmo som deles? |
| E: “ti” e “ti”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Em seu estudo, Morais, A. (2011) encontrou justificativas parecidas das crianças para a tarefa de identificação do fonema inicial, para o autor, esse fato indica que as crianças não estariam operando mentalmente com os fonemas.

Eduarda respondeu apenas um item, na aplicação do 2º teste, dizendo o nome da letra, como ocorreu com crianças silábico-alfabéticas e com o Esteban, no nível alfabético, como podemos observar no exemplo a seguir (QUAD. 15):

Quadro 15: Item 14 da Tarefa Classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|--|
| Eduarda (6; 3 anos) |
| Figuras: desenho/camisa/ dominó/novelo |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? |
| M: “desenho” e “dominó” |
| Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? |
| M: “D” e “D”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tarefa de supressão do fonema inicial (SFI) do 1º teste, Eduarda não conseguiu responder nenhum item, e no 2º teste, ela respondeu todos os itens, porém, ao invés de extrair o fonema e dizer o que ficava da palavra, ela dizia a sílaba inicial e o restante da palavra, conforme exemplo a seguir (QUAD. 16):

Quadro 16: Item 1da Tarefa Supressão do fonema inicial (SFI) - dezembro/2011

| |
|--|
| Eduarda (6; 3 anos) |
| Figuras: RIO/ROSA |
| Pesq.: Qual o primeiro sonzinho de “rio”? |
| E: “r” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho o que sobra? |
| E: “U”. |
| Pesq.: E “rosa”, o primeiro pedacinho? |
| E: O “ro”. |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho o que sobra? |
| E: “sa” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tarefa de análise fonêmica (AS), assim como Lucimara, Eduarda segmenta as palavras em sílabas e não em fonemas. O fato de Eduarda responder as tarefas de segmentação em fonemas, realizando segmentações silábicas mostra que desde a 1ª aplicação das tarefas de consciência fonológica, a criança consolidou a habilidade de segmentação em sílabas. Mesmo não tendo evoluído de um nível de escrita para outro, ou seja, Eduarda permaneceu no nível silábico 3, conforme outros estudos já mostraram, a consciência de sílabas é desenvolvida antes da aprendizagem da língua escrita.

5.2.2 Hipótese silábico-alfabética e as habilidades de consciência fonológica: desempenho da Hevelyn, Camila e Sabrina nas tarefas de segmentação oral

As crianças com hipótese silábico-alfabética, Sabrina (6;5 anos), Hevelyn (6;4 anos) e Camila (6;5 anos), obtiveram um desempenho semelhante nas tarefas de consciência fonológica. Na tarefa de classificação com base na sílaba inicial (CBSI), conforme já mostramos, as crianças obtiveram bons desempenhos e nas justificativas, elas conseguiam explicar dizendo a sílaba que correspondia ao mesmo som em cada item da tarefa que acertaram, diziam, por exemplo, “é o ro e e ro” para o par de palavras “rolo” e “roupa”. Apenas a Sabrina respondeu um dos itens da tarefa de classificação com base na sílaba inicial referindo-se ao nome da letra, para o item 7 da tarefa, no qual o par de palavras que iniciavam com a mesma sílaba era “vaso” e “vaca”, Sabrina justifica sua resposta dizendo: “o V começa igual”.

A tarefa de supressão da sílaba inicial (SSI) foi relativamente fácil para Hevelyn e Camila, elas conseguiram suprimir a sílaba inicial das palavras e dizer o que ficava. Já a Sabrina respondeu a essa tarefa dizendo as letras iniciais das palavras e não as sílabas. Mesmo com as explicações dadas durante a tarefa, quando a pesquisadora pedia que a criança dissesse um

pedacinho maior quando, ela dizia a letra inicial da palavra, Sabrina não conseguiu manipular as sílabas. Com um nível avançado de desenvolvimento da escrita, a criança conseguiu identificar as letras iniciais das palavras, e, para ela, operar com aliterações e rimas, pode ter sido mais difícil do que realizar uma análise baseada no nome das letras. Os itens que Sabrina respondeu foram os seguintes (entre parênteses está a resposta da criança): “gorila” (o “Q”); “vela” (o “V”), “foca” (o “F”); “tapete” (o “T”); “seta” (o “S”). Um dos acertos foi para a palavra “caneta” (o “ca”), quando ela conseguiu dizer o que ficava da palavra.

Na tarefa de análise silábica (AS), as crianças com hipótese silábico-alfabética também demonstraram bons desempenhos, evoluindo no 2º teste para 100% de acertos. Já nas tarefas que envolviam as habilidades de segmentação fonêmica, as crianças não conseguiram resolver. Obtivemos quatro tipos de respostas recorrentes nessas tarefas: (1) a criança recusa-se a fazer a análise dizendo que não sabe; (2) a criança responde a tarefa dizendo o nome da letra; (3) a criança realiza a tarefa fazendo segmentações silábicas ao invés de segmentações em fonemas; e (4) a criança dá a resposta incorreta por causa da variação na pronúncia. A seguir apresentaremos alguns itens que exemplificam essas respostas:

Na tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) no 1º e no 2º teste, houve respostas como “*não sei*”, “*nenhuma começa com o mesmo som*”, ou ainda, a criança acertava a tarefa, mas não sabia como justificar, conforme vemos na entrevista durante a realização da tarefa por Hevelyn:

Quadro 17: Item 3 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|---|
| <p>Hevelyn (6;4 anos)</p> <p>Figuras: raposa/regador/viola/boneca</p> <p>Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? Com o mesmo pedacinho?</p> <p>H: Nenhum.</p> <p>Pesq.: Vamos repetir para ver se você descobre. Toda fileira tem duas figuras que começam com o mesmo som.</p> <p>E: Eu acho que nenhum começa.</p> |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

Hevelyn e Sabrina responderam o item 2 da tarefa incorretamente, devido a sua pronúncia das palavras. Conforme vemos no exemplo a seguir:

Quadro 18: Item 2 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI): dezembro/2011

| |
|---|
| Hevelyn (6;4 anos) |
| Figuras: orelha/alface/árvore/igreja |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? Com o mesmo pedacinho? |
| H: “orelha” e “oface”. |
| Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? |
| H: Os dois começam com a letra “O”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Já a Camila, respondeu a todos os itens da tarefa, porém, realizando segmentações em sílabas e não em fonemas, como vemos a seguir (QUAD. 19), os exemplos de respostas na tarefa classificação com base no fonema inicial (CBFI) no 1º e no 2º teste de consciência fonológica:

Quadro 19: Item 14 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - agosto/2011

| |
|---|
| Camila (6;5 anos) |
| Figuras: desenho/camisa/ dominó/novelo |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? Com o mesmo pedacinho? |
| C: “desenho” e “dominó” |
| Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? |
| C: “do” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 20: Item 10 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|---|
| Camila (6;5 anos) |
| Figuras: pato/pera/milho/chuva; |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? Com o mesmo pedacinho? |
| C: “pato” e “pera” |
| Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? |
| C: “pa” e “pê”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Sabrina responde aos itens na tarefa classificação com base no fonema inicial (CBFI), diz o nome das letras, conforme vemos a seguir (QUAD. 21 e 22) :

Quadro 21: Item 3 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|---|
| Sabrina (6;5 anos); |
| Figuras: raposa/regador/viola/boneca |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? Com o mesmo pedacinho? |
| S: “RAPOSA” e “REGADOR” |
| Pesq.: Por quê? |
| S: Os dois começam com o mesmo som. |
| Pesq.: Qual? |
| S: Com “R” e com “R”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 22: Item 6 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|---|
| Sabrina (6;5 anos); |
| Figuras: buzina/cegonha/vassoura/veado |
| Pesq.: Qual dessas figuras tem os nomes que começam com o mesmo som? Com o mesmo pedacinho? |
| S: “veado” começa com “vassoura” |
| Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? |
| S: O “V” e o “V”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tarefa de supressão do fonema inicial (SFI), as três crianças com hipótese silábico-alfabética realizaram a tarefa fazendo também as segmentações em sílabas e não em fonemas, conforme observamos nos exemplos (QUAD. 23) a seguir:

Quadro 23: Item 3 da Tarefa de supressão do fonema inicial (SFI) - dezembro/2011

| |
|---|
| Hevelyn (6;4 anos) |
| Figuras: gato/galo |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho de “gato”? |
| H: “ga” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| H: “to” |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho de “galo”? |
| H: “ga” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| H: “lo” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Camila realiza a tarefa de supressão do fonema inicial (SFI), fazendo parcialmente a segmentação em sílabas, ela não é capaz de dizer o que fica da palavra, conforme verificamos no exemplo (QUAD. 24) a seguir:

Quadro 24: Item 10 da Tarefa de supressão do fonema inicial (SFI) - dezembro/2011

| |
|--|
| Camila (6;5 anos) |
| Figuras: lua/lula; |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho bem pequenininho de “lua”? |
| C: “lu” |
| Pesq.: E se tirarmos o “lu”, o que fica? |
| C: “la”. |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho bem pequenininho de “lula”? |
| C: “lu” |
| Pesq.: E se tirarmos o “lu”, o que fica? |
| C: “lula”? |
| Pesq.: a palavra é “lula”, se tirarmos o “lu”, fica “lula”? |
| C: Se tirar o “lu” fica “lula”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como Camila, Sabrina faz a análise em sílabas na tarefa de supressão do fonema inicial (SFI), mas não consegue dizer o que fica da palavra, mostra-se confusa, como podemos observar no exemplo da tarefa realizada no 1º teste de consciência fonológica (QUAD. 25):

Quadro 25: Item 6 da Tarefa de supressão do fonema inicial (SFI) - agosto/2011

| |
|---|
| Sabrina (6;5 anos); |
| Figuras: fio/faca |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho de “fio”? |
| S: “fi” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| S: “fa” |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho de “faca”? |
| S: “fa” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| S: “fi” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na última tarefa que envolvia a segmentação fonêmica, a análise fonêmica (AS), as crianças com hipótese silábico-alfabética também não conseguiram resolver e realizaram a tarefa fazendo a segmentação em sílabas. Nessa tarefa, houve casos em que a criança negava-se a fazer, como Camila, que respondia “*eu não consigo não*”, e para as outras palavras, ela dividia em sílabas, como “MA-AR”, “SOL-U”, transformando as monossílabas em dissílabas, assim como fizeram Hevelyn e Sabrina.

Hevelyn tentou resolver a tarefa de segmentação fonêmica repetindo as palavras vagorosamente, realçando a primeira sílaba. Na segmentação da palavra “mar”, Hevelyn conseguiu dizer o fonema /m/, mas não segmentou a palavra em fonemas. Assim como Sabrina e Camila, Hevelyn, também mudou a entonação da voz várias vezes. Foi interessante observar como essa tarefa pareceu abstrata para as crianças, elas pareciam tentar inventar maneiras diferentes para falar as palavras para atender à solicitação da tarefa.

5.2.3 Hipótese alfabética e as habilidades de consciência fonológica: desempenho do Esteban nas tarefas de segmentação oral

Esteban, com hipótese alfabética de escrita à época da primeira aplicação do teste de consciência fonológica, tanto no 1º quanto no 2º teste, quando já escrevia de forma convencional quase todas as palavras, resolveu as tarefas de consciência fonológica referindo-se à escrita ortográfica das palavras que, em vários casos, não passam pela análise da relação direta fonema-grafema. Dessa forma, não atribuímos pontos para Esteban na maioria dos itens

que envolviam a segmentação em fonemas, já que ele, supostamente, não resolveu as tarefas realizando análises fonêmicas, tal qual exigem as tarefas do teste de consciência fonológica. O exemplo a seguir mostra como Esteban faz as segmentações com base na escrita na tarefa de supressão do fonema inicial (SFI), realizada nos testes de consciência fonológica (QUAD. 26 e 27):

Quadro 26: Item 1 da Tarefa de supressão do fonema inicial (SFI) - agosto/2011

| |
|--|
| Esteban (6;9 anos); |
| Figuras: “rio/rosa” |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho da palavra “rio”? |
| E: “r” |
| Pesq.: O primeiro som, menor que esse? |
| E: O “R”. |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho o que sobra? |
| E: “rio” |
| Pesq.: E “rosa”, o primeiro pedacinho? |
| E: O “R”, aí fica “osa” |
| Pesq.: E você sabe falar o sonzinho do “R”? |
| E: “ro” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 27: Item 11 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|--|
| Esteban (6;9 anos); |
| Figuras: “dente/dedo” |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho da palavra “DENTE”? |
| ES: “D” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| ES: “ENTE” |
| Pesq.: Qual o primeiro pedacinho da palavra “DEDO”? |
| ES: “D” |
| Pesq.: Se tirarmos esse pedacinho, o que sobra? |
| ES: “EDO” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI), no 2º teste, Esteban também realiza as segmentações dizendo o nome das letras, e na justificativa explicita o desconhecimento dos sons/fonemas. Como podemos observar na realização da tarefa no 1º e no 2º teste de consciência fonológica (QUAD. 28):

Quadro 28: Item 1 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - agosto/2011

| |
|--|
| Esteban (6;9 anos); |
| Figuras: fivela/telhado/janela/ fogueira; |
| Pesq.: quais palavras começam com o mesmo pedacinho? |
| E: fivela e fogueira |
| Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? |
| E: Do “F”. |
| Pesq.: E como se faz o sonzinho do “F”? |
| E: Não sei. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 29: Item 5 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|---|
| Item 5 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI): dezembro/2011 Esteban (6;9 anos); |
| Figuras: suco/gola/leite/gato Pesq.: quais palavras começam com o mesmo pedacinho? E: gola e gato Pesq.: Qual é o mesmo sonzinho? E: “G”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Esteban resolve a tarefa de análise fonêmica (AF) dizendo o nome das letras. A criança iniciou a tarefa separando as palavras em sílabas, como na tarefa anterior a essa na aplicação do teste, que era de análise silábica, para a palavra “rua”, por exemplo, ele diz: “*ru-u-u-a*”, “*ru-a*” prolongando a pronúncia da vogal “U”. Após a orientação da pesquisadora, ele começa a dizer todas as letras das palavras, conforme o exemplo a seguir:

Quadro 30: Item 6 da Tarefa de classificação com base no fonema inicial (CBFI) - dezembro/2011

| |
|--|
| Esteban (6;9 anos); |
| Pesq.: “vela” E: “ve”, “ve” ...”ve-é-la”. Pesq.: Tem outro jeito de falar os sons bem pequeninhos? E: O “V”, o “E”, o “L”, o “A”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas análises do restante das palavras, Esteban continuou a segmentação dizendo o nome das letras como em: “FIGO”, cuja resposta foi: “*o V, depois o I, o CO*”, e para a palavra “taça”, cuja resposta foi: “*o T, depois o A, S, A*”.

Esteban, criança com hipótese alfabética de escrita no período de aplicação do 1º teste de consciência fonológica, e, ao final do ano, alfabetizada¹¹, opera com os fonemas, estabelecendo a relação grafema-fonema, no entanto não revela a habilidade de refletir sobre este segmento mínimo de forma explícita. Esse dado confirma a hipótese de que a habilidade de segmentar os fonemas, dizendo os sons em voz alta, não seria necessária para que a criança se aproprie do sistema de escrita. Esse resultado corrobora com o estudo de Moraes, A. (2011), que mostrou que crianças no nível alfabético de escrita não apresentam, de forma espontânea, a conduta de segmentar as palavras em fonemas. Esse dado indica também o quão

¹¹Estamos considerando a criança alfabetizada no sentido de que, além de ter compreendido o princípio do sistema de escrita, ela já demonstrou, ao final do ano escolar, um domínio razoável das correspondências letra-som, restando então o aprendizado da norma ortográfica.

seria desnecessária uma aprendizagem da escrita baseada em métodos fônicos, que privilegiam o treino da correspondência grafema-fonema em detrimento de estratégias de ensino da língua de forma reflexiva.

5.3 As produções escritas das crianças: refletindo sobre desafios enfrentados pela criança ao escrever e as habilidades fonológicas

Ao propor a escrita de palavras que envolviam vários graus de complexidade, do ponto de vista do tamanho, da estrutura silábica e da existência ou não de relação direta fonema-grafema, para crianças com hipóteses iniciais acerca do sistema de escrita alfabética, esperávamos que elas apresentassem respostas condizentes com o nível conceitual de escrita já descritos pela psicogênese da língua escrita Ferreiro e Teberosky (1985). No entanto, partindo do pressuposto de que a escrita das crianças não se basearia apenas nas capacidades de segmentação das palavras orais, buscamos verificar a forma como as habilidades da consciência fonológica interagem em cada etapa do desenvolvimento que as crianças vão adquirindo sobre o sistema de escrita. Para responder a esse objetivo, procuramos explicitar especialmente o trabalho de análise da sílaba no percurso evolutivo da escrita pela criança.

O conjunto de dados coletados, a partir das produções escritas das crianças (15 palavras na primeira coleta, realizada em agosto do ano letivo de 2011; 12, na segunda, realizada em outubro e 10, na terceira, realizada em dezembro), juntamente com as entrevistas nas quais as crianças justificavam ou explicavam a sua escrita, totalizaram 222 situações de escrita, com momentos particulares, que foram analisados e categorizados de tal forma que pudessem ser representativos e evidenciassem o modo como a criança estaria analisando as sílabas ao escrever.

5.3.1 O trabalho de análise da sílaba por crianças com hipótese silábica: modos escrever de Lucimara e Eduarda

Sabemos que é a partir da hipótese silábica que a criança começa a fazer uma análise sonora das palavras para escrever, e que essa relação é a base do nosso sistema de escrita alfabética, mas será que segmentar as palavras em fonemas é condição para passar a escrever alfabeticamente? Parece que a resposta a essa pergunta seria negativa, estudos como o de Ferreiro (2013) indicam que, durante a fase de transição entre a hipótese silábica e a hipótese

alfabética, quando a criança tenta incluir mais letras em sua escrita, o problema enfrentado por ela teria pouca relação com análise oral de fonemas. A autora afirma que iniciando o abandono da hipótese silábica, a criança continuaria fazendo uma análise da sílaba, em função da escrita e que a “análise da oralidade resulta de confrontos colocados pela escrita ou pela leitura” (FERREIRO, 2013, p. 66).

Em busca de entender melhor o período em que a criança passa a fazer análises sonoras para escrever até a fase em que escreve de forma alfabética e as relações com as habilidades da consciência fonológica, propusemos as tarefas de produção escrita e encontramos situações que mostraram a complexidade desse período de transição. Duas crianças do nosso estudo produziram escritas silábicas em todas as listas de palavras, Lucimara (6;3anos) e Eduarda (6;3anos), no entanto, cada uma delas com características particulares.

5.3.1.1 Modos de escrever da Lucimara

Na primeira tarefa de produção escrita aplicada no mês de agosto do ano letivo, Lucimara apresentou uma escrita mista, mas houve predomínio da escrita silábica. Escrevia algumas palavras sem nenhuma análise sonora, como “QEIMA”¹² para “bolo”, fazendo a leitura de forma direta (passa o dedinho indicando todas as letras na “leitura”), e, em outras, ela estabelecia essa relação, como em “I-O-H” para “pipoca”, e lia uma letra para cada sílaba.

No entanto, os episódios descritos a seguir da escrita de Lucimara revelam a sua busca por letras pertinentes para escrever e o trabalho que ela realizou para analisar as sílabas iniciando o abandono da escrita silábica. A escrita da palavra “suco” e da palavra “balão” indiciam que Lucimara fez um tipo de análise a que Ferreiro (2013) denominou como “alternâncias e desordem com pertinência” ou “alternâncias grafofônicas”, quando a criança analisa a sílaba de perspectivas diferentes. Isto é, ora escutaria as vogais, ora as consoantes, em outras palavras, a criança conhece as letras da sílaba, mas não consegue colocá-las juntas e na posição correta.

¹²12 As palavras que fizeram parte das tarefas de produção escrita aparecerão sempre entre aspas. Para diferenciar a forma que as crianças escreveram, apresentaremos a sua produção em letra maiúscula e entre aspas. Para indicar a maneira como a criança leu a sua escrita separamos com um traço cada sílaba lida, como “su-co”, por exemplo. Optamos por não fazer transcrições fonéticas das pronúncias das crianças a fim de facilitar a leitura de não especialistas.

Na escrita da palavra “SUCO”, Lucimara diz “*su, co, “U de urubu”*”. Começa escrevendo a letra “U”. Apaga a letra “U” e diz: “*su, su, co, co*”, escreve “SCAIO”, lê “S-CAI-O”, mostra com o dedo a letra “S” para ‘su’ e a letra “O” para “CO”, como se as letras do meio estivessem ali somente para reforçar a sua escrita. Pergunto a Lucimara por que tinha apagado a letra “U”, ela apaga o “S” e o resultado é “UCAEIO”, e justifica, como mostra o trecho da entrevista a seguir (QUAD. 31).

Quadro 31: 1ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “suco”- agosto/2011

| |
|--|
| Lucimara (6;3anos) |
| Pesq.: Porque você apagou o “U” que tinha colocado? |
| L: É porque estava errado. |
| Pesq.: Porque estava errado? |
| L: É porque “suco” escreve com “C” e não com “U”. “SU-CO” (aqui Lucimara se referiu à letra “S” como “C”). |
| Pesq.: Mas você não falou que era o “U” de urubu? |
| L: Hum, hum, é “C” de “zebra”. |
| Pesq.: “C” é de “zebra”? |
| L: É. |
| Pesq.: Porque você não deixou o “U” de urubu aqui? |
| L: “UCAIO” (apagou o “S” e escreveu a letra “U” no lugar novamente) |

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos verificar que Lucimara enfrentou o critério da quantidade mínima que impõe à criança com hipótese silábica a escrita de palavras dissílabas, mas o que chama a atenção é o fato de a criança num primeiro momento ter feito a análise sonora identificando a letra pertinente, a vogal “U”, mas escreveu a letra “S” para a sílaba “su”. Veja também que no resultado final da sua escrita, Lucimara escreve a letra “U”, indicando, ao que parece, ter realizado uma análise completa da sílaba, identificou a vogal, em seguida a consoante, mas não conseguiu colocá-las juntas e em ordem. Observe que as letras da sílaba “co” também aparecem na escrita, a vogal “O”, pertinente e na ordem correta e a consoante “C” que aparece em posições diferentes. Assim, todas as letras da palavra estão presentes na escrita de Lucimara, mas em desordem. Outro aspecto a se observar seria a relação que a criança faz da letra “U” com a palavra “urubu”, na sala de aula havia um varal com o alfabeto, cada letra representada por uma figura, no caso do “U” havia o desenho do “urubu”, mostrando que Lucimara estaria buscando recursos para sua escrita em outras fontes, além da relação letra-som pensada com referência a uma palavra conhecida. Observa-se ainda o que ocorreu com a letra “S”, que a criança nomeia como “C”, depois relaciona incorretamente com o som de /Z/, e diz “C de zebra”, indicando, assim como nas tarefas de segmentação fonológica, que ela não consegue segmentar as palavras em fonemas, mesmo quando teve a oportunidade de refletir

sobre a sua escrita. Esse último exemplo também mostra que a interferência de referências ortográficas, que mesclam ou “aproximam” certos valores sonoros é um parâmetro que explica tanto a produção, como a dificuldade envolvida na tarefa quando se tem letras concorrentes ou com valor sonoro “próximo” (z com som de s que, por sua vez, também pode ser substituído por c, em alguns casos de regras contextuais de ortografia).

Para a escrita da palavra “balão”, Lucimara escreve “ABI”, lê “BA-LÃO”, diz “ba” mostrando a letra “A” e “lão” mostrando a letra “B”. Perguntamos onde acabou a palavra, ela aponta a letra “B” e logo apaga a letra “I”, e o resultado é “AB”. Vemos que Lucimara novamente enfrenta o problema de requisito mínimo característico da hipótese silábica. Podemos observar que ela também registra as letras da sílaba “ba”, mas em desordem.

Na segunda tarefa de produção escrita, realizada em outubro, Lucimara continua com hipótese silábica, e fica satisfeita com escritas produzidas somente com consoantes pertinentes, como “PCB” para “perceber”, e outras somente com vogais também pertinentes, além de desconsiderar o requisito mínimo de três letras, como no caso das palavras dissílabas “porta”, para a qual escreve “OA” e “homem” para a qual escreve “OE”.

Nas situações a seguir, Lucimara apresenta uma estratégia peculiar, ela escreve “IH” para “isca” e lê “is-ca” sendo que mostra o “H” para indicar a sílaba “ca”, e escreve “HA” para “carta”, lê indicando o “H” para a sílaba “CAR”, e o “A” para a sílaba “ta”. Nesse caso, haveria certa troca de valor sonoro que ressoa no nome da letra “H” e aproximações entre as sílabas “CA” e “GA”? No entanto, esta explicação não se confirma. Na primeira lista de palavras, na escrita da palavra “pipoca”, cujo resultado foi “I-O-H”, ela já havia representado a sílaba “ca” com a letra “H”. Neste caso, poderíamos pensar que a criança estaria fazendo uma relação com o nome da letra ‘agá’, no entanto, no trecho da entrevista, quando pergunto com qual letra começa a palavra “carta”, Lucimara diz “K”. A criança estaria então fazendo uma análise do fonema inicial /K/, porém não consegue estabelecer a relação letra-som de forma correta, e parece escrever a letra “H” correspondendo ao fonema inicial /K/, por suposta semelhança sonora ou por falta de repertório. Além disso, a resposta que produz se volta para explicações sobre um suposto conhecimento pelo uso, escapando do confronto que a pesquisadora provoca.

Quadro 32: 2ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “carta” - outubro/2011

| | |
|---|--|
| Lucimara (6;3anos) | |
| Pesq.: “carta” começa com qual letra? | |
| L: “K”, “K” de “CASA” e “K” de “CARTA”. | |
| Pesq.: E qual é essa letra que você colocou aqui? (mostrei o “H”) | |
| L: O “K”. | |
| Pesq.: Como você sabe que se escreve “carta” assim? | |
| L: É porque a minha irmã recebe carta, aí eu olho. | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na terceira e última tarefa de escrita, realizada no mês de dezembro, Lucimara persiste com a hipótese silábica, mas ensaia algumas tentativas de incluir mais letras pertinentes em sua escrita, inclusive as consoantes. Na escrita da palavra “chocolate”, Lucimara escreve “OHAI”, ela insere as duas letras pertinentes do dígrafo “cho”, a letra “O” e a letra “H”. Diferentemente da escrita das palavras “isca”, cuja escrita de Lucimara foi “IH” e “carta” cuja escrita foi “HA”, a letra “H” foi representada corretamente, porém fora de ordem.

Na escrita da palavra “arroz”, Lucimara escreve “AOIPQI”, lê indicando com o dedo a divisão em duas sílabas: “A-OIPQI”, “ar-roz” e pronuncia “a-rroiz”, mostra o “A” para a primeira sílaba e as outras letras para a segunda sílaba, enfatizando a letra “I” no final da palavra. Esse trecho da entrevista, durante a escrita da palavra, evidencia que o modo como Lucimara pronuncia a palavra influenciou a sua escrita. Chama também atenção o fato de que, ao produzir sua explicação, embora seja claro que ela faz uma análise sonora de sua fala para inserir o som /I/, Lucimara não opera com a sonoridade, mas com outro tipo de explicação de contexto. Assim, operar com a análise é diferente de justificá-la no nível da explicitação.

Quadro 33: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “arroz” – dezembro/2011

| | |
|---|--|
| Lucimara (6;3anos) | |
| L: “AOIPQI” | Pesq.: Fale os pedacinhos de “arroz” pra mim. |
| Pesq.: Leia pra mim: | L: “A-RROZ” |
| L: “A-OIPQI” | Pesq.: Então, para fazer o pedacinho “A” você usou quais letras? |
| “a -rroz” | L: Gastei o “A”. |
| Pesq.: Com que letra começa “arroz”? | Pesq.: E para fazer o pedacinho “roz”? |
| L: “A” | L: Gastei o “O”. |
| Pesq.: E com qual termina? | Pesq.: E as outras letras? Precisa? |
| L: “I” | L: Não. |
| Pesq.: Por quê? | Pesq.: Porque você colocou? |
| L: Porque na minha casa tem arroz. | L: Não sei. |
| Pesq.: Para fazer o pedacinho “roz” quais letras você usou? | |
| L: o “A”, o “O”, o “P”, o “Q” e o “I”. | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escrita da palavra “alho”, Lucimara registra “AUOIO”, lê “a-li-o” dividindo a palavra em três sílabas “A-UOI-O” e, para “abóbora”, registra “AOUA”, indicando uma vogal para cada sílaba em sua leitura. Na escrita do dígrafo “lho”, a criança parece tentar incluir mais letras para representar a sílaba, no entanto, faz a correspondência sonora com uma vogal pertinente, de acordo com a sua fala. Na escrita da terceira sílaba da palavra “abóbora”, Lucimara também escreve uma vogal pertinente, mas de acordo com a sua pronúncia “a-bo-bu-ra”. Essas correspondências que a criança faz de acordo com a sua fala, característicos da fase de fonetização da escrita, indiciam como pode ser perigosa uma estratégia de ensino da língua escrita baseada exclusivamente nas correspondências sonoras, uma vez que a criança, nessa fase, ainda não compreende que a escrita não corresponde exatamente à fala.

5.3.1.2 *Modos de escrever de Eduarda*

Vamos às produções de Eduarda (6;3 meses), também com hipótese silábica. Na primeira tarefa de escrita, Eduarda escreve a maioria das palavras fazendo correspondências sonoras, uma letra para cada sílaba, quase todas as letras pertinentes são vogais. Na escrita da palavra “palhaço”, a criança tenta incluir uma consoante para a sílaba “ço”, porém, não consegue fazer a correspondência sonora e nem escrevê-la na posição correta, o resultado da sua escrita é: “AOUB”, cuja leitura é feita com ênfase na pronúncia da vogal “U”, a criança lê “pa-lha-çú”. Este detalhe na escrita de Eduarda para a sílaba “ço”: “UB” parece indicar que ela tem a ideia de que a sílaba seria escrita com duas letras, no caso, CV, mas não consegue fazer a correspondência sonora inserindo uma letra pertinente, nem colocá-las na posição correta.

Outra ocorrência parecida, assim como no caso de Lucimara, foi com a palavra “balão”, cuja escrita foi “ABO”, Eduarda fez a leitura indicando uma letra para sílaba, porém transformou a palavra em trissílaba “ba-lão-o”, ao escrever, ela parece ter analisado a primeira sílaba “ba” inserindo as letras pertinentes, mas em desordem, e ao ler, a hipótese silábica de correspondência letra/sílaba prevaleceu. O mesmo ocorreu na palavra “bala”, com a sílaba “ba”, Eduarda diz “ba”, o “A”, depois diz “la, la, la”, tenta contar as sílabas com o dedinho e escreve “ABOI”, lê “ba- laaaaaa”, indicando a letra “A” para a sílaba “ba” e o restante das letras para a sílaba “la”. Esse indício é muito interessante, pois se fôssemos observar apenas o produto da escrita, sem considerar o raciocínio dela, teríamos dificuldade de encontrar o tipo de correspondência sonora que ela faz em cada parte da palavra e ainda usando critérios diferentes para cada parte. Na entrevista, ainda verificamos que a criança teria uma

justificativa para a escrita, condicionada pela relação nome de letra e representação sonora, conforme vemos a seguir:

Quadro 34: 1ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “bala” agosto/2011

| |
|---|
| Eduarda (6;3anos) |
| Pesq.: “bala” |
| E: “ABOI” |
| Pesq.: Leia para mim. |
| E: “A- BOI” |
| “ba - la” |
| Pesq.: Com que letra começa? |
| E: Com “A” |
| Pesq.: Tem um coleguinha que veio aqui antes de você e disse pra mim que “bala” começa com “B”. Você acha que ele está certo ou errado? |
| E: Está errado, porque começa com “BA”, “A”, porque se ele pôr o “B” fica “bêla”, aí não tem jeito, né. |

Fonte: Dados da pesquisa.

A justificativa de Eduarda para não utilizar a letra “B” para iniciar a palavra “bala” indica como uma estratégia baseada na correspondência letra-som pode ser complexa para a criança. Parece que, neste caso, o fato da letra “B” ser pronunciada conforme o fonema a que se refere, /b/, pode ter levado Eduarda a refutar o uso do fonema /b/ porque ele mudaria o som inicial da palavra, deste modo o fonema /b/ serviria para escrever “bêla” e não “bala”.

Na escrita da palavra “cajuzinho” Eduarda escreve “KAUIO”, e, dessa vez, faz a correspondência sonora da sílaba “ca”, como vemos no trecho da entrevista a seguir:

Quadro 35: 1ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “cajuzinho” - agosto/2011

| |
|---|
| Eduarda (6;3anos) |
| Pesq.: “cajuzinho” |
| E: “KAUIO” |
| Pesq.: Agora lê pra mim. |
| E: “KA-U- I- O” |
| “ca -ju -zi -nho” |
| Pesq.: “CAJUZINHO” com que letra? |
| E: Com “K”. |
| Pesq.: Eu poderia trocar o “K” por outra letra? |
| E: Não, senão ia ficar “caxoe”. Se você puser o “A” de novo fica errado a palavra. |
| Pesq.: Como você sabe disso? |
| E: É porque a minha irmã, que ela já está aqui em cima, depois de uma sala, ela me ensina também, e se eu errar ela conta para minha mãe e se ela contar você sabe, ela não me dá presente. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Eduarda corresponde o fonema inicial /k/ ao grafema “K” ao invés de “C”, já que o fonema /k/ pode ser representado pelos grafemas “C”, “K” e “Q” ou pelo dígrafo “qu”. Quando perguntamos se poderíamos trocar o “K” por outra letra, ela afirma que não, dizendo que sem a letra “K” seria outra palavra. Neste caso, Eduarda não teve a mesma dificuldade que na palavra “bala” para diferenciar o nome da letra e o seu valor sonoro. Eduarda também sinaliza a hipótese qualitativa indicando que duas letras “A” não podem ficar juntas. No entanto, esta hipótese precisa ser complexificada, uma vez que não há realmente outro “A” no restante das sílabas seguintes.

Nas palavras com muitas sílabas, trissílabas ou polissílabas, como “cajuzinho”, percebemos que as crianças tenderam a centrar sua atenção na primeira sílaba em suas tentativas de análise. Em outras, simplesmente pareciam ignorar a complexidade das sílabas e ficavam satisfeitas com a escrita, já que palavras com muitas sílabas satisfazem, na maioria das vezes, a hipótese quantitativa e, de certa forma, podem facilitar a escrita silábica.

Já no caso da palavra “vidro”, na segunda tarefa, de escrita, aplicada em outubro, o resultado da sua escrita é “IBO”, a criança não consegue fazer a análise do fonema inicial, e, ao ser questionada sobre a letra inicial da palavra, não aceita a possibilidade da sílaba “vi” iniciar com “V”, o fato de o fonema /v/ ser pronunciado conforme o nome da letra parece influenciar as ideias que Eduarda vem construindo acerca do sistema de escrita, veja a entrevista a seguir, durante a escrita da palavra “vidro” (QUAD. 36):

Quadro 36: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “vidro” outubro/2011

| |
|--|
| <p>Eduarda (6;3anos)</p> <p>Pesq.: “vidro”</p> <p>E: “IBO”</p> <p>Pesq.: Leia pra mim.</p> <p>E: “I-BO”</p> <p>“vi-dro”</p> <p>Pesq.: Outra criança disse que para escrever o “vi”, de “vidro” teria que colocar o “V” e o “I”. Você colocou só o “I”, quem que está certo?</p> <p>E: Eu acho que ele está errado.</p> <p>Pesq.: Para formar o “VI”, só o “VI” que eu estou perguntando.</p> <p>E: “I” forma “VI”.</p> <p>Pesq.: E o seu coleguinha que colocou o “V”, ele está certo ou errado?</p> <p>E: Errado.</p> <p>Pesq.: Por quê?</p> <p>E: Porque ele é inteligente, mas a professora não passou esse ditado para a gente.</p> <p>Pesq.: Explique porque você acha que não pode colocar o “V” para formar o “vi”.</p> <p>E: Porque o “V”, ele erra a palavra.</p> <p>Pesq.: Como ficaria a palavra?</p> <p>E: “vedro”</p> |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Os três últimos exemplos de escrita da Eduarda indiciam que o reconhecimento dos nomes das letras não estaria ajudando a criança a refletir sobre as correspondências sonoras, as justificativas de Eduarda com relação ao fonema /b/ e /v/ parecem indicar que o fato de alguns fonemas corresponderem à pronúncia dos nomes das letras, pode até dificultar as crianças a realizarem correspondências sonoras. Esse dado contraria hipótese de Cardoso Martins e Batista (2005) que indicaram que o reconhecimento do nome das letras auxilia as crianças a aprenderem as correspondências entre letras e sons. Segundo as autoras, os resultados do seu estudo mostraram que crianças com idade entre 4 e 5 anos, tiveram mais facilidade para escrever palavras cujo nome da letra podia ser escutado, como no caso das palavras *telefone* e *tartaruga*, por exemplo, em que as crianças tiveram mais facilidade para escrever *telefone*.

O estudo em que Leite e Morais, A.(2011) investigaram a interação entre o desenvolvimento do conhecimento do nome das letras e a compreensão da escrita alfabética, durante a aprendizagem da leitura e escrita, com crianças da 1ª série do ensino fundamental, e com diferentes hipóteses conceituais de escrita, também contraria a hipótese de Cardoso Martins e Batista (2005). Para os autores o fato de uma criança reconhecer o nome da letra não implicará que ela faça uso da letra com valor sonoro convencional.

Dessa forma, diferentemente de estudos como os de Silva (2003) e Cardoso-Martins e Batista (2005), que afirmam que o nome das letras potencializaria o desenvolvimento das habilidades fonológicas e precederia a aquisição da leitura e da escrita, Leite e Morais, A.(2011) indicam que o reconhecimento do nome das letras não teria relação direta com a compreensão do princípio fonológico da escrita, já que observaram que crianças com diferentes hipóteses reconheciam muitas letras, antes mesmo de estabelecer correspondências sonoras com letras pertinentes. Na medida em que progrediam em relação aos níveis de conceitualização da escrita as crianças avançavam no reconhecimento das letras, e, no que se refere ao reconhecimento das letras e seu uso na escrita das palavras, os autores indicaram que nem sempre o reconhecimento do nome da letra auxiliava a criança a compreender que as letras representavam sons.

Na segunda tarefa de escrita, assim como Lucimara, Eduarda persistia com a hipótese silábica (SIL3), no entanto, já fazia correspondências sonoras com vogais ou consoantes pertinentes para a escrita de todas as palavras. Na escrita da palavra “carta” para a qual Eduarda escreve

“AKA”, verificamos que ela analisa a primeira sílaba com letras pertinentes em desordem, ao analisarmos suas respostas, durante a entrevista, podemos ver também o trabalho complexo que ela realiza na escrita:

Quadro 37: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “carta” - outubro/2011

| |
|--|
| <p>Eduarda (6;3anos)</p> <p>E: “AKA”</p> <p>Pesq.: Leia pra mim.</p> <p>E: “AK-A” “car-ta”</p> <p>E: Começa com dois “A”, e termina... Começa com “A” depois vem o “k” e depois vem o “A”</p> <p>Pesq.: Como é que você sabe que começa com “A”? Como você pensou? Mostre.</p> <p>E: Eu pensei assim oh, esse aqui nesse lugar, esse aqui nesse lugar. (apontando para as letras em sequencia).</p> <p>Pesq.: Quais letras você usou para escrever o “car” de “carta”? Só o pedacinho “car”.</p> <p>E: O “A”.</p> <p>Pesq.: O “A” para fazer o “car” de “carta”?</p> <p>E: Não esse aqui é oh, “K”, “K”, “K”, eu coloquei ele aqui só de preferência, para acabar, para terminar, aí eu pus esse daqui e o “A” de novo.</p> <p>Pesq.: Então esse “A” sozinho forma o “car”?</p> <p>E: É.</p> <p>Pesq.: E o “ta”?</p> <p>E: Eu pus dois “A”, a final é essa aqui.</p> <p>Pesq.: Explique como é que você pensou. Esse “A” você colocou para fazer o “car”?</p> <p>E: Esse aqui eu pus de preferência (aponta para o “K”)</p> <p>Pesq.: De preferência como assim?</p> <p>E: É porque eu pensei, vem na minha cabeça, como eu já te expliquei, aí eu escrevo, aí eu acho que estava errado, aí eu coloco esse aqui de preferência (o “K”) e esse aqui (o “A”) eu coloco aqui mesmo, senão vai ficar só “car”. Não existe palavra de duas letras.</p> <p>Pesq.: Por que não existe palavra de duas letras?</p> <p>E: Nunca existiu.</p> |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Além de sustentar a hipótese de requisito mínimo: “não existe palavras de duas letras”, ao responder à entrevista, Eduarda demonstra outras ideias que parece estar construindo sobre o sistema de escrita, aponta para a letra “K” e diz *“esse aqui é oh, K, K, K, eu coloquei ele aqui só de preferência, para acabar, para terminar, aí eu pus esse daqui e o “A” de novo”*, neste caso parece que a criança necessita inserir mais letras, então, precisaria da letra “K” para complementar a escrita *“de preferência”*. Eduarda também se refere à letra inicial e final da palavra. Ela mostra, com suas palavras, como a oportunidade de escrita espontânea pode promover conflitos e reflexões: *“É porque eu pensei, vem na minha cabeça, como eu já te expliquei, aí eu escrevo, aí eu acho que estava errado, aí eu coloco esse aqui de preferência (o “K”) e esse aqui (o “A”) eu coloco aqui mesmo, senão vai ficar só “car”. Não existe palavra de duas letras”*.

Na escrita de palavras como “porta”, vemos a tentativa de uma análise da sílaba complexa com coda por Eduarda, indicando desordem com pertinência. Na escrita da palavra “porta”, ela escreve “OAR” e lê indicando a palavra com o dedo, de forma direta, Eduarda insere duas letras pertinentes da sílaba “por”, mas não consegue colocá-las juntas.

Na 3ª tarefa de produção escrita, realizada ao final do ano, Eduarda permaneceu com a hipótese silábica, em suas tentativas de incluir mais letras nas sílabas houve uma tendência maior para realizar correspondências sonoras com vogais. Escritas das palavras da 3ª lista como “sal”, “alho” e “luvas” indicam que a complexidade das palavras tornou ainda mais difícil a tarefa de Eduarda em sua tentativa de incluir mais letras em sua escrita. Para a escrita do monossílabo “sal”, Eduarda escreve “AIABO”, lê de forma direta e se satisfaz com essa escrita, com muitas letras. A palavra “alho”, a criança escreve “AOUAO” e lê “a-lho”, “A-OUAO”, indicando o restante das letras após o primeiro “A” para a sílaba “lho”. Neste caso, temos a vogal inicial e a final pertinentes, e, apesar de a criança ter indicado as letras “OUAO” em sua leitura da segunda sílaba da palavra, não podemos afirmar que estaria representando o dígrafo “lh” com as vogais “OUA”, pois parece mais provável ela ter inserido essas letras pelo critério de requisito mínimo ou pelo fato de haver representações com “O” e “U” para o mesmo fonema, que ficam repercutindo em sua escrita.

A palavra “luvas”, também dissílaba, trouxe dificuldades e o resultado da escrita de Eduarda foi “OAAUB”, ela lê “lu-vas”, “O-AAUB”, a primeira vogal correspondendo à primeira sílaba, “lu” e o restante das letras a segunda sílaba “vas”. Ela fica satisfeita com a escrita, aceitando duas letras iguais na mesma palavra, contrariando a hipótese qualitativa da escrita silábica, necessita de muitas letras para a sílaba “vas”, porém, dessa vez, inclui uma consoante na sílaba, ainda que sem correspondência sonora.

Na escrita das palavras “arroz” e “abóbora”, Eduarda pronunciou “arroiz” e “abóbura” respectivamente, sendo que escreveu “AOI” para “arroz”, fazendo a leitura “ar-ro-iz” dividindo a palavra em três sílabas e indicando uma letra para cada sílaba. Para “abóbora”, Eduarda escreveu “AOUA” e leu “a-bó-bu-ra”, uma letra para cada sílaba, da mesma forma que Lucimara, a criança inseriu traços da fala na escrita, devido à variação na pronúncia.

As produções escritas de Lucimara e Eduarda a que tivemos acesso, durante o ano letivo, e que foram analisadas em nosso estudo, evidenciam o esforço das duas crianças em seu percurso rumo à apropriação do sistema de escrita, mostram tentativas das crianças de incluir mais letras em sua escrita que podem ser consideradas como avanços, e indicam a “preeminência da sílaba enquanto unidade de análise no início da fonetização do escrito” (FERREIRO; ZAMUDIO, 2013, p.221). Mostram também que algumas tentativas de correspondência sonora são exitosas em parte das palavras, mas não em outras partes. Assim, cada unidade silábica registrada precisa ser entendida no contexto do raciocínio empregado.

Os dados coletados a partir das produções escritas correlacionam-se com os resultados nas tarefas de consciência fonológica e confirmam que a consciência silábica seria necessária para aquisição da escrita, conforme consenso estabelecido pelos estudos sobre consciência fonológica. Lucimara e Eduarda conseguiram analisar as palavras em sílabas (AS), mas não conseguiram realizar com sucesso tarefas consideradas simples como classificar palavras com base na sílaba inicial (CBSI) e a tarefa de supressão da sílaba inicial (SSI). A análise dos desempenhos das crianças nas tarefas de consciência fonológica e das suas produções escritas indicia que os conhecimentos que as crianças vão construindo acerca do sistema de escrita e as habilidades da consciência fonológica se desenvolvem simultaneamente, mesmo no caso de crianças com hipóteses iniciais de escrita, conforme indicou também o estudo de Silva (2003).

Apesar de as crianças apresentarem justificativas para alguns de seus escritos com explicações que podem ser atribuídas a importantes conhecimentos adquiridos na escola, como suas experiências de letramento, o reconhecimento do nome das letras e outras propriedades do sistema de escrita, o fato de permanecerem no nível silábico, do início ao final do ano escolar, nos faz levantar a hipótese de que haveria uma lacuna a ser preenchida na alfabetização dessas crianças. Uma vez que, conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1985), a criança consegue avançar até o nível silábico, com ou sem ajuda escolar, podemos inferir que o ensino formal não estaria colaborando o suficiente para que Lucimara e Eduarda pudessem avançar em seu processo de construção da escrita. Assim como Lucimara e Eduarda, chama atenção o fato das outras crianças do estudo não avançarem de um nível de desenvolvimento da escrita para outro e nos faz refletir acerca da efetividade das metodologias de alfabetização adotadas pela escola, que não contribuíram para o avanço das crianças.

5.3.2 Análise da sílaba por crianças com hipótese silábico-alfabética; modos de escrever de Sabrina, Hevelyn e Camila

Das três crianças com hipótese silábico-alfabética, em agosto, quando aplicamos a 1ª tarefa de produção escrita, Sabrina foi a única que avançou em relação à evolução da escrita, desde o início do estudo, em maio, quando ela encontrava-se com a hipótese silábica.

Conforme mostra Ferreiro (2013), o período silábico-alfabético é caracterizado por produções mistas, ao analisar as produções das crianças na fase silábico-alfabética, encontramos escritas cujas tentativas de inclusão de mais letras indicaram um complexo trabalho de análise da sílaba pela criança, que parece não implicar somente numa análise de segmentos orais. Conforme indicaram nossos dados, em suas maneiras peculiares de escrever as palavras as crianças se valem de diferentes estratégias.

Apresentaremos a seguir as soluções encontradas pelas crianças com hipótese silábico-alfabética para escrever as palavras de cada tarefa de produção escrita. Conforme anunciamos, as entrevistas realizadas durante a escrita de cada palavra foram gravadas, transcritas e analisadas, no entanto, selecionamos, desse conjunto de dados, aqueles que julgamos pertinentes para nos ajudar a tentar elucidar os problemas levantados neste estudo.

5.3.2.1 1ª tarefa de produção escrita por crianças silábico-alfabéticas: o trabalho de análise da sílaba em função da escrita ou uma análise sequencial de fonemas?

Ao propor a escrita de palavras consideradas difíceis para crianças com hipóteses iniciais de escrita, pressupomos que, ainda que elas não conseguissem soluções para a escrita de todas as sílabas complexas, poderíamos aferir, por meio das soluções apresentadas para a escrita, estratégias utilizadas pelas crianças em suas tentativas de escrever alfabeticamente e tentar ver se essas estratégias estariam atreladas a análise fonêmica. Nossas perguntas foram: será que ao enfrentar escritas tão complexas, as crianças vão ignorar ou vão apresentar soluções? Essas soluções serão baseadas em análises das correspondências letra-som? As habilidades fonológicas avaliadas no nível oral estariam inter-relacionadas com as estratégias utilizadas pelas crianças para escrever?

Na análise da produção escrita de Sabrina da primeira lista de palavras, conforme podemos ver no Quadro 38, verificamos que ela conseguiu análises sonoras com letras pertinentes para muitas sílabas CV, como por exemplo, para as palavras “bolo”, cujo resultado da sua escrita foi “BOLU” e para “pipoca”, cujo resultado da sua escrita foi “PIOKA”.

Quadro 38: Escritas de Sabrina (6anos 5meses) - agosto de 2011

| PALAVRA | ESCRITA ¹³ |
|-----------------|-----------------------|
| BOLO | BO-LU |
| BEIJINHO | BUOU |
| PIPOCA | PI-O-KA |
| SUCO | SH-U |
| PIRULITO | P-I-O-U |
| CACHORRO-QUENTE | KJRHES |
| PALHAÇO | P-L-SU |
| CAJUZINHO | K-J-V-U |
| MÁGICO | N-JH-J |
| REFRIGERANTE | R-F-Z-R-JI |
| BALÃO | MLEU |
| BRIGADEIRO | BHDEU |
| SOM | COU |
| BALA | NALA |
| LEMBRANCINHA | L-P-C-IA |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na segunda sílaba da palavra “pipoca”, Sabrina se satisfaz com a vogal pertinente “o”, faz a correspondência do fonema /k/ e, durante a entrevista demonstra alguns conhecimentos consolidados acerca do sistema de escrita, identifica a letra inicial e a letra final da palavra e faz referência à outra palavra iniciada por “P”, no caso o seu sobrenome “Pereira”:

Quadro 39: 1ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “pipoca” - agosto/2011

| Sabrina (6;5anos) |
|---|
| Pesq.: Com que letra começa “pipoca”? |
| S: Com “P”. |
| Pesq.: E com qual termina? |
| S: Com “A”. |
| Pesq.: Como você sabe que se escreve “pipoca” com essas letras? |
| S: É porque eu penso na minha cabeça. Eu gosto de pensar. |
| Pesq.: Como é pensar? |
| S: Pensar é umas letras que começam com meu nome. |
| Pesq.: Pipoca tem letras que começam com seu nome? |
| S: Tem o “P”, tem o “A”. |
| Pesq.: O “P” tem no seu nome? |
| S: Tem sim, no Pereira. |

Fonte: Dados da pesquisa.

¹³Na coluna “escrita”, as palavras estão separadas por um hífen, representando a leitura feita pela criança, quando ela indicou com o dedo as partes da sua escrita correspondentes a cada sílaba.

Destacamos o fato de que na escrita Sabrina identifica duas palavras iniciadas pelo mesmo fonema /p/: “pipoca” e “Pereira”, o que não conseguiu realizar em nenhum dos itens da tarefa do testes de consciência fonológica, classificação com base no fonema inicial (CBFI), no nível oral. O que sugere, conforme aponta Ferreiro (2002; 2009; 2013) que a escrita produzida pela criança favorece a análise do segmento oral.

Diferentemente da palavra “bolo” para a qual Sabrina consegue fazer a correspondência sonora do fonema /b/, para a palavra “bala”, a criança escreve “NALA” e para balão, escreve “MLEU”. A escrita da primeira sílaba “ba”, CV, quando Sabrina não consegue fazer a correspondência sonora do fonema /b/ parece intrigante, uma vez que ela fez essa correspondência para a escrita das palavras “bolo”: “BOLU”, “beijinho”: “BUOU” e “brigadeiro”: “BHDEU”.

No caso da palavra “bala”, cuja escrita foi “NALA”, Sabrina diz “*ba, ba, ba, A*” e escreve “NA”, diz “*la, la, la*” e escreve “LA”. Sabrina lê a palavra indicando todas as letras de forma direta. Quando pergunto com que letra começa a palavra “bala”, Sabrina diz “B”, logo corrige sua fala e diz “M”, referindo-se a letra “N” que havia escrito. Pergunto a letra que ela tinha escrito, ela diz “N”, e, parecendo com receio de uma possível correção da minha parte, ela afirma: “*bala começa com “N*”. Neste caso, Sabrina parece ter centrado a sua atenção no núcleo da sílaba, o que pode ser atribuído ao fato de a vogal tônica ser bem pronunciada.

Parece que Sabrina inseriu a letra “N” antes da vogal “A” não porque ela teria feito uma correspondência do fonema /b/ com a letra “N”, mas para que a sílaba CV não ficasse com uma letra apenas já que na hipótese silábico-alfabética a escrita da sílaba com apenas uma letra, na maioria das vezes, já não satisfaz a criança. Quando faz a leitura confirmando a sua escrita, ela parece refletir e realizar a correspondência fonêmica entre o fonema /b/ e a letra “B”, o que não conseguiu fazer em nenhuma tarefa de segmentação oral de fonemas, sem o apoio da escrita.

A dissílaba “balão” trouxe mais dificuldades para Sabrina que produziu uma escrita complexa para interpretar: “MLEU”. Ao escrever, Sabrina diz baixinho “*ba,ba,lã,lã,u,u*” e lê “ba-lão-u”, separando sua escrita em três partes “M-LE-U”, a sílaba tônica nasalizada “lão”, da oxítone pode ter levado Sabrina a prestar mais atenção ao som mais “forte” da palavra, já que ela havia demonstrado conhecer as letras correspondentes à sílaba “ba”. Para a sílaba “lão”,

Sabrina escreve “LEU”, CVV, com a consoante pertinente e a vogal final “U” também pertinente, porém correspondente à pronúncia, mas não consegue decifrar a vogal nasalizada “Ã”.

Na escrita das palavras e “beijinho” e “lembrancinha” observa-se o esforço de Sabrina frente à sílaba complexa, CCV, com dígrafo “NH”. Ao escrever “BEIJINHO”, Sabrina diz “*b,b,b*” escreve “B”, em seguida para a escrita da sílaba “JI” Sabrina pronuncia baixinho o som do “X” /x/, parecendo estar confundindo os sons, e diz o fonema /x/ três vezes, sem conseguir encontrar o grafema correspondente, ela não escreve nenhuma letra e desiste, passa à sílaba seguinte e diz: “*inhô, inhô, inhô*” escrevendo as letras “UOU”. O resultado da sua escrita é “BUOU”.

Na escrita da palavra “lembrancinha”, cujo resultado da escrita foi “LPCIA”, Sabrina escreve-a de forma silábica, ela divide-a em cinco sílabas, diz “lem-bran-ci-in-a”, escreve as letras pertinentes com a forma como pronuncia a palavra, e lê “L-P-C-IA”: “lem-bran-ci-nha”, indicando as letras finais “IA” para a sílaba “nha”. O que parece mostrar, conforme sua pronúncia, que a vogal “I” corresponderia ao som /ĩ/. Para a escrita dessas duas palavras, Sabrina parece ter feito uma análise estritamente sonora, trazendo traços da fala para a escrita.

Ainda na primeira tarefa de produção escrita, observamos como o uso dos fonemas /j/ e /g/ pode ter confundido Sabrina. Ela desistiu de estabelecer a correspondência sonora desse fonema na palavra “beijinho”, em “ji”, quando pronunciou /x/ e não conseguiu fazer a correspondência sonora.

Na escrita palavra “cachorro”, Sabrina repete a pronúncia do fonema /x/, e, dessa vez registra a letra “J” para a sílaba “cho”, o resultado da sua escrita é: “KJR”. No quadro 40 a seguir, podemos ver a escrita das palavras com sílabas que incluem o uso do “G” e do “J” por Sabrina, a criança faz as seguintes produções:

Quadro 40: Usos do grafema J e G por Sabrina (6,5 anos) - agosto de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|--------------|------------|
| CAJUZINHO | K-J-V-U |
| MÁGICO | N-JH-J |
| REFRIGERANTE | R-F-Z-R-JI |
| BRIGADEIRO | B-H-DEU |

Fonte: Dados da pesquisa.

É interessante observar os usos que Sabrina fez do grafema “J”, em “cajuzinho”, ela faz a correspondência sonora e o uso adequado do grafema e sua escrita é “KJVU”. Para escrever a palavra “mágico”, a criança faz a correspondência sonora efetuando a troca da letra “G” pela letra “J”, o que é perfeitamente normal, uma vez que o fonemas /g/ e /j/ antes de “E” e “I” têm o mesmo som e o resultado da sua escrita é “NJHJ”, o que torna-se difícil de explicar seria o uso do “H” para a sílaba “JI”.

Para escrever a palavra “refrigerante”, Sabrina escreve “JI” para a sílaba “te”, correspondendo o fonema /t/ ao grafema “J”, e para o fonema /g/ da sílaba “GE” ela corresponde à letra “Z”, o que mostra duas tentativas de correspondências sonoras sem sucesso. Na escrita da palavra “brigadeiro”, Sabrina faz a correspondência sonora do fonema /g/ com a letra “H”, parecendo, neste caso, estar relacionando o fonema à forma como escuta o nome da letra “agá”.

No caso do fonema /s/ Sabrina fez a correspondência sonora correta na escrita da palavra “suco”, cuja sua escrita foi “SHU”, já na palavra “som”, ela representa o fonema com a letra “C” e o resultado da sua escrita é “COU”, e na palavra “palhaço”, Sabrina escreve “PLSU”, trocando o grafema “Ç”, uma das correspondências possíveis do fonema /s/ por “S”, que é fonema que apresenta mais possibilidades de representação na nossa escrita: podemos representar /s/ com s, c, ss, xc, ç, sç, x e sc.

Dessa forma, já que não há uma regularidade que ajude a selecionar o grafema correto para representar determinados fonemas, como o /j/ e /g/ e o /s/ que tanto confundiram Sabrina em suas tentativas de análise da pauta sonora das palavras, sabe-se que a experiência com a escrita é que poderá fornecer o subsídio necessário na escolha. No entanto, ao constatar o esforço da criança em suas várias tentativas para realizar as correspondências sonoras sem sucesso, supomos que, no percurso de Sabrina de evolução da escrita até aqui, faltaram-lhe oportunidades para refletir sobre o sistema de escrita alfabética que é também um sistema ortográfico com convenções que a criança não poderá descobrir sozinha.

No Quadro 41, podemos verificar as escritas de Hevelyn, também com hipótese silábico-alfabética produzidas na primeira tarefa. Observamos que frente a palavras muito difíceis, como a monossílaba “som” e palavras com sílabas complexas, Hevelyn resolvia o problema inserindo muitas letras em sua escrita. Escrevendo de forma mista, conforme a característica

do nível silábico-alfabético, ela ainda preservava a hipótese qualitativa característica do nível silábico na escrita da palavra “bala”.

Quadro 41: Escritas de Hevelyn (6a4m) - agosto de 2011

| PALAVRA | ESCRITA* |
|------------------------|-------------|
| BOLO | BO-NOMU |
| BEIJINHO | B-SIMCI |
| PIPOCA | PI-PONA |
| SUCO | CU-BO |
| PIRULITO | PI-NOTO |
| CACHORRO-QUENTE | CO-QETE |
| PALHAÇO | PA-CO-CI |
| CAJUZINHO | K-CU-CI |
| MÁGICO | GA-Q-O |
| REFRIGERANTE | E-SI-C-TA |
| BALÃO | BA-CAMA |
| BRIGADEIRO | B-H-DONO |
| SOM | COMONABU |
| BALA | BA-M /ACANC |
| LEMBRANCINHA | M-L-C-ANA |

Nota: * O hífen indica a forma como a criança fez a leitura da palavra indicando com o dedo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita das palavras “bolo”, “beijinho” e “cajuzinho”, devido à variação na pronúncia, Hevelyn registra traços da fala na escrita. Ela pronuncia “bolu”, “bejim” e “cajuzim”, respectivamente.

Na escrita da palavra “bolo”, cujo resultado é “BONOMU”, Hevelyn diz “*bo, bo, bo, B*” escreve a letra “B”, depois repete “*bo,bo,bo*” escreve a letra “O”. Em seguida, a criança diz: “*bolu, bolu*” escreve “NO”, repete “*bolu, bolu*” e acrescenta as letras “M” e “U”. O fato de a palavra ser dissílaba pode ter complicado a tarefa de Hevelyn, que sem conseguir identificar a consoante “L” da segunda sílaba, inseri mais letras em sua escrita. No entanto, ela finaliza a palavra com a vogal “U”, correspondendo à sua pronúncia.

Para a escrita da palavra “beijinho” Hevelyn diz “*be, be, be, e*”, pensa um pouco sem dizer nada e escreve “B”, depois diz “*jim,jim,jim, s*” e escreve “S”, repete “*jim*” e escreve “IMCI”, sendo o resultado da sua escrita: “BSIMCI”. Hevelyn lê: “be-jim”, O “B” para a primeira sílaba, e o restante das letras para “jim”. Veja que Hevelyn diz as duas letras correspondentes a primeira sílaba “be”, de acordo a com a sua fala, no entanto, escreve somente a letra “B”. Em seguida, faz a correspondência sonora do fonema /j/ com a letra “S” e insere mais letras

pertinentes para a sílaba “jim”, “I” e “M”. Não temos pistas suficientes para interpretar porque Hevelyn pode ter adicionado as letras “C” e “I” ao final da sua escrita.

Na escrita da palavra “cajuzinho” para a qual também houve variação na pronúncia: “cajuzim”, Hevelyn escreve “KCUCI” e lê “ca-ju-zim”, escreve a consoante inicial “K” ao invés da letra “C”, provavelmente, analisando o nome da letra “cá”, e correspondendo à sílaba “ca”, não insere o núcleo da primeira sílaba, já que, para ela, provavelmente estaria inserido com a escrita da letra “K”. Para a segunda e a terceira sílabas, conforme sua pronúncia, a criança analisa os núcleos das sílabas e fica satisfeita com a sua escrita.

Para a escrita das palavras “pipoca”, “suco”, “pirulito” e “palhaço”, Hevelyn analisa quase todas as sílabas CV, ainda que não faça todas as correspondências sonoras. Na palavra “pipoca”, não consegue fazer a correspondência sonora e escreve a sílaba “ca” com a consoante “N”, mantendo a regularidade CV. Para a escrita da palavra “suco”, vemos que o grafema “C” parece mesmo estar sendo um problema para a criança. Hevelyn escreve “CUBO”, fazendo a correspondência sonora /s/ e “C”, incorreta. Assim como ocorreu com Sabrina. Poderíamos interpretar que ela poderia estar com dificuldades referentes aos usos do “C”, já que estaria generalizando a regra ortográfica do uso do “C” antes de “I” e “E” para o fonema /s/. No entanto, a explicação de Hevelyn, durante a entrevista indica que o uso da letra “C” tem a ver com o nome da letra. Para a criança, a letra “S” (êsse) não poderia iniciar a palavra “suco”, conforme vemos no quadro 42, a seguir:

Quadro 42: 1ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “suco” - agosto/2011

| |
|---|
| <p>Hevelyn (6;5anos)</p> <p>Pesq.: “suco” começa com qual letra? H: “C”.</p> <p>Pesq.: Tem um coleguinha que começou “suco” com a letra “s”. Quem está certo? H: Ele fez certo.</p> <p>Pesq.: Porque você escolheu “C”? H: Porque eu não sabia.</p> <p>Pesq.: “suco” é com qual letra? H: Eu sei que “suco” começa com a letra “O”.</p> <p>Pesq.: “suco” começa com “O”? H: Não.</p> <p>Pesq.: Você escreveu “C” e “U” para ficar “su” o seu coleguinha escreveu “S” e “U”. Quem está certo? H: Eu.</p> <p>Pesq.: Explique por quê. H: Porque a primeira letra é a “C”.</p> <p>Pesq.: Se colocarmos o “S” então como ia ficar? H: “seca”.</p> |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro problema com o fonema /s/ evidencia-se na escrita da palavra “som” para a qual Hevelyn escreve “COMONABU” e lê indicando com o dedo até a letra “M”: “COM”, mostrando a troca da letra “C” pela letra “R”. Ao ser questionada sobre o restante das letras, diz que poderiam ficar ali.

Na escrita das palavras “palhaço”: “PACOCI” e “pirulito”: “PINOTO”, Hevelyn escreve mantendo a regularidade CVCVCV, e, apesar de não escrever todas as sílabas de forma convencional, estabelecendo todas as correspondências letra-som, as escritas de Hevelyn indicam avanços em relação à hipótese silábica, caminhando para a consolidação da estrutura silábica CV. Na entrevista, durante a escrita da palavra “pirulito”, Hevelyn dá alguns indícios de seu trabalho de reflexão sobre a escrita, além de revelar práticas letradas que vivencia em casa, “*minha mãe escreve na agenda*”, “*minha mãe me ensina*”, e práticas de instrução escolar, como o ditado, por exemplo, (QUAD. 43).

Quadro 43: 1ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “pirulito” - agosto/2011

| |
|--|
| <p>Hevelyn (6;5anos)</p> <p>Pesq.: Como você pensou para escrever essa palavra?</p> <p>H: Pensando, porque minha mãe me ensinou, ela me ensinou a escrever todas as letras.</p> <p>Pesq.: Como sua mãe te ensina todas as letras?</p> <p>H: Ela pega uma folha da agenda dela e escreve pra eu escrever no meu caderno. A minha mãe faz ditado pra mim.</p> <p>Pesq.: E na hora do ditado, a sua mãe escreve na outra folha para você, ou você faz só da sua cabeça?</p> <p>H: Eu faço da minha cabeça.</p> <p>Pesq.: Sem a sua mãe falar as letras?</p> <p>H: É.</p> <p>Pesq.: Então como é que você faz para pensar as letras?</p> <p>H: Minha mãe não me ensina, eu penso.</p> <p>Pesq.: Então como você pensa?</p> <p>H: Eu penso na minha cabeça, eu fico assim, hum... Aí eu fico juntando as letras.</p> <p>Pesq.: E como você faz para juntar as letras?</p> <p>H: Eu faço assim, não tem nada, eu falo assim “pi”, aí eu escrevo o “P” e o “I”.</p> |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme supomos, a palavra dupla “cahorro-quente” foi muito difícil para Hevelyn, sendo que ela centrou sua atenção na segunda palavra e o resultado da sua escrita foi COQETE. Leu “cachorro-quente”, indicando as letras “CO” para “cachorro” e o restante das letras para “quente”: “CO-QETE”. Veja que a criança faz a correspondência adequada na sílaba “quem”, analisando a consoante e o núcleo da sílaba. Como ainda não tem referências para a regra ortográfica dos usos do “Q”, que precisa vir acompanhado da vogal “U”, podemos levantar duas hipóteses: a criança estaria fazendo a correspondência sonora com o fonema /k/, ou, simplesmente, fazendo o uso da letra “Q” devido ao nome da letra (quê).

Na escrita da palavra “mágico”: “GAQO”, ao que parece, vemos um caso de desordem com pertinência, Hevelyn escreve a consoante da segunda sílaba na primeira e o núcleo da primeira sílaba na segunda, com letras pertinentes. Ao escrever, Hevelyn vai dizendo cada sílaba da palavra devagar, mas inicia a palavra com a consoante pertinente da segunda sílaba. Perguntamos: porque não iniciou com qualquer letra? Pode ser que ela tenha analisado o núcleo da primeira sílaba “A”, a consoante da segunda sílaba “G” e a consoante e a vogal da sílaba final “QO”, no entanto, se escrevesse nessa sequência, o resultado seria “AGQO”, contrariando a estrutura CVCV, que Hevelyn obteve e que a deixou satisfeita com sua escrita. Observa-se ainda o uso do grafema “Q” correspondendo agora ao fonema /k/ para a sílaba “co”. Para a escrita da palavra “balão” temos outro caso em que Hevelyn parece tentar manter a regularidade CV. Ela escreve “BACAMA”, parece indicar a nasalização da sílaba “lão” com as letras “AM”, porém insere mais uma vogal ao final da escrita transformando a sílaba em CV.

A outra criança com hipótese silábico-alfabética, Camila, apresentou escritas semelhantes às de Hevelyn e Sabrina com relação à estrutura CV. Camila parece ter a hipótese bem construída de que a sílaba tem duas letras e de que é composta por uma consoante e uma vogal. No entanto, ela apresenta um repertório restrito de consoantes e utiliza a consoante “T” em quatorze das quinze palavras ditadas, inclusive mais de uma vez em várias palavras. Conforme podemos verificar no quadro 44 a seguir, Camila só escreveu a palavra “pipoca” de forma convencional.

Quadro 44: Escritas de Camila (6anos 5meses) - agosto de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|-----------------------------|-----------------|
| BOLO | BO-TO |
| BELJINHO | B-I-TO |
| PIPOCA | PI-PO-CA |
| SUCO | U-OTO |
| PIRULITO | I-TU-I-TO |
| CACHORRO- QUENTE | CA-TO-TO/ TE-TI |
| PALHAÇO | A-TA-TO |
| CAJUZINHO | CA-TU-TI-TO |
| MÁGICO | A-TI-TO |
| REFRIGERANTE | R-FI-G-TOÃ-TI |
| BALÃO | TA-TOÃ |
| BRIGADEIRO | I-T-D-TO |
| SOM | TOTU |
| BALA | BA-TA |
| LEMBRANCINHA | N-ETOÃ-T-A |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escrita da primeira lista de palavras, observa-se o uso da letra “T” por Camila, 28 vezes, uma vez que a outra consoante mais usada foi a letra “B”, com 3 usos apenas. Podemos supor que Camila fez o uso excessivo da letra “T” pela necessidade de preencher a estrutura CV, diante da dificuldade de fazer a análise da sílaba. No caso, da consoante, Camila insere a letra “T”, ficando satisfeita com sua escrita. A inserção da letra “T” ocorreu em maior quantidade de sílabas nas palavras: “bolo”, “pirulito”, “cachorro-quente”, “palhaço”, “cajuzinho”, “mágico”, “balão” e “bala”, conforme pode ser visto no quadro 45. Na maioria das explicações para suas escritas, durante as entrevistas, Camila justificava a sua escrita procurando confirmá-la como correta, dizendo que estava escrito no computador ou que um adulto havia ensinado, conforme ocorreu na escrita da palavra “mágico”, a seguir:

Quadro 45: 1ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “mágico” - agosto/2011

| |
|--|
| Camila (6;5anos) |
| C: “ATITO” |
| Pesq.: Leia para mim: |
| C: “A-TI -TO” |
| “má- gi -co” |
| Pesq.: Com qual letra começa “mágico”? |
| C: “A” |
| Pesq.: Com qual letra termina? |
| C: “O” |
| Pesq.: Tem um coleguinha seu que escreveu “mágico” começando com “M”, quem que está certo? |
| C: Eu. Porque todo dia eu vejo no meu computador, até hoje eu vou ver. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para essas palavras, Camila não se interessa em rever a sua escrita, pois a escrita da estrutura CV a satisfaz. Na escrita da palavra “suco”, Camila fez mais uma tentativa para escrever. Ela diz “*su,su,su, co,co,co*” escreve “OTO”, em seguida apaga, diz as sílabas novamente, escreve “UOTO” e lê “su-co”:*“U-OTO”*, indicando com o dedo a letra “U” para a sílaba “su” e para e o restante das letras para a sílaba “co”.

Camila consegue fazer as correspondências sonoras com o núcleo das sílabas, no entanto, adiciona uma letra “O” na primeira sílaba e a letra “T” na segunda e fica satisfeita com sua escrita. Durante a entrevista, tentamos fazer com que Camila fizesse uma análise do fonema inicial, sem sucesso:

Quadro 46: 1ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “suco” - agosto/2011

| |
|---|
| Camila (6;5anos) |
| Pesq.: “SUCO” começa com qual letra? |
| C: “U”. |
| Pesq.: Tem um coleguinha seu que escreveu a palavra “suco” começando com a letra “S”, para ficar “sssu-co” (ênfatizando o fonema /s/). Quem está certo? |
| C: Eu. |
| Pesq.: Por quê? Explique. |
| C: É porque eu tenho computador, tem internet e lá tem um site que tem as palavras e eu pensei nele e comecei a ver e anotar no papel. |
| Pesq.: “Suco” poderia começar com outra letra que não fosse “U”? |
| C: Não. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita das palavras “balão”: “TATOÃ”, “refrigerante”: “RFIGTOÃTI” e “lembrancinha”: “NETOÃTA”, observa-se o uso do conhecimento adquirido, provavelmente pela instrução escolar sobre o uso do til, no entanto, Camila generaliza a regra e utiliza o acento nas três palavras.

Na escrita da palavra “balão”: “TATOÃ”, Camila faz a análise do núcleo das sílabas. Na segunda sílaba nasalizada, inverte a posição da coda. Na entrevista, durante a escrita da palavra, ela explica o uso do til:

Quadro 47: 1ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “balão” - agosto/2011

| |
|--|
| Camila (6;5anos) |
| Pesq.: o que é isso que você colocou em cima do “A”? |
| C: O “ÃO” |
| Pesq.: Só este: (apontando para o “til”) |
| C: O “ÃO” |
| Pesq.: Você pôs um risquinho aqui, o que é? |
| C: O “ÃO” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra “refrigerante” por Camila, o resultado é “RFIGTOÃTI”, que ela lê “R-FI-G-TOÃ-TI”. Neste caso, Camila faz correspondências sonoras na primeira sílaba: /r/ e “R”, na segunda sílaba: /f/ e “F” e /i/ e I, e na última sílaba, faz a correspondência com o grafema “T” e /t/ e da vogal “I”, já que escreve da forma como falou. Destacamos que Camila não conseguiu realizar nenhuma análise de fonemas nas tarefas dos testes de consciência fonológica nas quais teria que operar com essa unidade no nível oral, sem o apoio da escrita, conforme mostramos na apresentação dos resultados das tarefas.

Na escrita da palavra “lebrancinha”: “NETOÃTA”, Camila também usa o til para nasalização da segunda sílaba, ela lê indicando com o dedo a seguinte separação silábica: “NE-TOÃ-T-A”. Observa-se também que na primeira sílaba “lem”, Camila parece ter analisado o núcleo da sílaba e o insere o “N” ao invés do “M” para nasalizar a vogal “E”, no entanto, ao que parece, ela inverte a posição da consoante para manter a regularidade CV.

5.3.2.2 Tarefa de produção escrita por crianças silábico-alfabéticas: o trabalho de análise da sílaba com estrutura complexa

A segunda lista de palavras, realizada dois meses depois da primeira tarefa, em outubro de 2011, teve como objetivo analisar as soluções das crianças para a escrita de sílabas complexas com coda e ataque ramificado. Apresentamos na segunda lista, além das palavras “ida”, com estrutura silábica V e da palavra “isca”, com estrutura VC, cinco palavras com coda, sendo três dissílabas CVC: “**porta**”, “**carta**”, “**pasta**”, uma trissílaba com duas sílabas CVC: “**perceber**” e uma CVC nasalizada: “**homem**”. As palavras com sílabas com ataque ramificado CCV foram às dissílabas: “**vidro**”, “**fraca**” e “**presta**”.

Na escrita da segunda lista de palavras por Sabrina foi possível perceber avanços, ainda que continuasse silábico-alfabética, não apresentando soluções convencionais para todas as sílabas, ela conseguiu escrever as sílabas com estrutura silábica V, VC e CV das palavras “ida”, “vidro” e “isca”, sendo o resultado da sua escrita “IDA”, “ISIA” e “VIDO”.

Na escrita da palavra “isca”, cujo resultado foi “ISIA”, a criança escreve a consoante em posição de coda, mas não registra a consoante da sílaba “ca”. Na entrevista, durante a escrita da palavra “isca”, apesar de dizer que para escrever a sílaba “IS” teria escrito apenas a letra “I”, Sabrina explica que o “S” seria “*para fazer a letra toda*”, parecendo referir-se a sílaba, ou seja, o “S” seria para completar a sílaba. Já para a segunda sílaba: “ca”, Sabrina não escreve a consoante, porém verificamos que ela escreve essa sílaba para outras palavras da lista, com o grafema “K” para “carta”, com o grafema “C” para “fraca”, e inclusive, escreve “C” para o fonema /s/ na palavra “presta”, perguntamos: porque Sabrina não registra a consoante da sílaba “ca” na palavra “isca”? Veja a entrevista a seguir no quadro 48:

Quadro 48: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “isca” - outubro/2011

| |
|---|
| Sabrina (6;5anos) |
| Pesq.: “isca” |
| S: “ISIA” |
| Pesq.: Leia pra mim. |
| S: “ISIA” “isca” |
| Pesq.: Quais letras você usou para escrever o pedacinho “IS”? |
| S: O “I”. |
| Pesq.: E essa aqui (aponte o “S”) para que serve? |
| S: Para fazer a letra toda. |
| Pesq.: E essas aqui? (mostro o “I” e o “A” finais). |
| S: É para formar umas letras. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos supor que Sabrina, não acostumada com a estrutura VC, tenta inserir uma vogal depois da letra “S” para manter a estrutura CV e escreve o núcleo da sílaba “ca”, ela parece ficar satisfeita com a escrita já que inseriu duas letras em cada sílaba, ainda que não sejam CVCV. Conforme indicou o estudo de Mourão (2007), para a criança em fase inicial de alfabetização, a sílaba é composta de duas letras, uma consoante e uma vogal. Dessa forma, a omissão de Sabrina não poderia ser considerada como uma incapacidade de relacionar o som à letra, ela parece começar a observar e a categorizar as sequências silábicas possíveis.

Para a escrita das estruturas silábicas mais complexas CVC e CCV, da segunda tarefa de produção escrita, Sabrina não apresenta nenhuma resposta com escrita convencional, mas realiza um complexo trabalho de análise da sílaba. Conforme podemos verificar no Quadro 49, que mostra os resultados da escrita da lista de palavras por Sabrina, na ordem em que foram ditadas:

Quadro 49:

Quadro 49: Escritas de Sabrina (6anos, 5meses) - outubro de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|----------|----------------|
| IDA | IDA |
| VIDRO | VIDO |
| ISCA | ISIA |
| PORTA | POTRTA |
| CARTA | KRTA |
| PASTA | PACA |
| FRACA | FRCA |
| PRESTA | PECTA |
| PASSA | PASARU PASA |
| PERCEBER | PECEBE |
| HOMEM | ONME |
| ESTÔMAGO | ECTNCO |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos as escritas de Sabrina, conforme Quadro 49, vemos que ela manteve o padrão de duas letras para cada sílaba em dez. Das doze palavras ditadas, apenas para “ida” e “presta” a criança parece admitir sílabas com uma ou mais de duas letras, no entanto, não há regularidade do padrão CV em suas escritas, já que, em uma fase muito inicial de escrita, a criança ainda não resolve nem mesmo as sílabas CV.

Sabrina escreve “POTRTA” para a palavra “porta”, ela faz a análise da consoante em posição de coda, mas não consegue colocá-la na ordem correta e acrescenta mais uma consoante “T” em sua escrita. É interessante observar que Sabrina não adicionou qualquer letra, mas uma letra que é pertinente e fica satisfeita com sua escrita. Na entrevista, Sabrina demonstra o quanto pode estar confusa em relação à ordem das letras na palavra.

Quadro 50: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “porta” - outubro/2011

| |
|--|
| Sabrina (6;5anos) |
| Pesq.: Para escrever o “por” quais letras você usou? |
| S: O “P”. |
| Pesq.: Para fazer o “por” precisa só da letra “P”? |
| S: É. |
| Pesq.: E essas aqui são para quê?(mostrei as outras letras) |
| S: Formar as outras letras que eu fiz. |
| Pesq.: Qual é o pedacinho “por” na palavra “porta”? Mostre. |
| S: Mostra o “P”. |
| Pesq.: E o “ta”? |
| S: O “O” formando a letra “A”, o “T” formando a letra “T”, e o “R” formando a letra “A”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra “carta” cujo resultado foi “KRTA”, Sabrina analisa a consoante em posição de coda, e parece omitir o núcleo propositalmente, já que a letra “K” é uma das representações do fonema /k/, além de o nome da letra corresponder ao fonema. Mesmo questionada, conforme vemos na entrevista a seguir (QUAD. 51), a criança se satisfaz com a escrita e permite uma sequência de duas consoantes “KR”, numa ordem não autorizada na língua.

Quadro 51: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “carta” - outubro/2011

| |
|---|
| Sabrina (6;5anos) – 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “carta” outubro/2011 |
| Pesq.: “carta” começa com qual letra? |
| S: Com “K”. |
| Pesq.: Tem um coleguinha que escreveu “carta” começando com a letra “C”. Quem você acha que está certo? |
| S: Eu. |
| Pesq.: Por quê? |
| S: Porque “carta” começa com “K”. Porque eu penso as letras. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Sabrina consegue analisar as duas consoantes da sílaba “fra” da palavra “fraca”, mas omite o núcleo, o resultado a sua escrita é “FRCA”, CCCV, mantendo duas letras para cada sílaba. Para escrever a palavra “perceber”, a criança omite as consoantes em posição de coda “PECEBE” e mantém a regularidade CVCVCV.

Para a escrita da palavra “presta”, cuja sílaba “pres” é muito difícil com ataque ramificado e coda, o resultado da escrita de Sabrina é “PECTA”, ela lê: “pec” para “pres”, deslizando o dedinho até a letra “C”. Neste caso, Sabrina admite a sílaba com três letras e não nos dá pistas para entendermos sua escrita. No entanto, é interessante observar a correspondência sonora que ela estabelece entre o fonema /s/ e a letra “C”, diferentemente da palavra “isca” quando fez a correspondência corretamente, na palavra “presta” e na palavra “estômago”, ela faz a correspondência do fonema /s/ com o grafema “C”. Sabrina aqui pode estar se confundindo, uma vez que o grafema “C” pode representar tanto o fonema /k/ quanto o /s/ quando sucedido pelas vogais “E” e “I”, como em “cebola” e “ciúme”, por exemplo.

Ainda sobre a escrita da palavra “estômago”, vemos que Sabrina escreve a consoante em posição de coda: “ECTNCO” apesar de haver a troca da letra “S” por “C”, Sabrina, novamente, mantém duas letras para cada sílaba, ela permite duas consoantes em sequência “TN”, porém, ao ler, vemos que a criança resolve o impasse, ela lê “es-tô-ma-go” na sequência “EC-T-N-CO”, indica a letra “T” para uma sílaba e a “N” para a outra. Sabrina escreve o grafema “C”, na mesma palavra para representar dois fonemas diferentes em “es”: “EC” o fonema /s/ e em “go”: “CO” para representar o fonema /g/, mesmo pronunciando a palavra convencionalmente.

Para a escrita da palavra “homem”, cujo resultado é “ONME”, Sabrina escreve tal qual a sua pronúncia. Neste caso, parece que a justificativa para a omissão da consoante nasal em posição de coda seria a variação na pronúncia. Podemos considerar a explicação Oliveira, M. (2011) para esse tipo de variação na pronúncia, estaria relacionada ao padrão acentual das palavras. Segundo o autor, em muitos casos, quando a sílaba complexa, a Rima, com núcleo e coda, não atrai o acento, como no caso da paroxítona “homem”, há uma tendência na língua para transformar a sílaba complexa em canônica, daí surgem formas como “home”, como uma tentativa de tornar a forma compatível com a regra geral, que indica que nos substantivos e

nos adjetivos, o acento recai, preferencialmente, na última vogal do radical derivacional¹⁴, como em “papel”, “rapaz”, “gelo”.

Ainda na segunda lista de palavras, na escrita da palavra “passa”, Sabrina escreve “PASA”. Na primeira tentativa, vemos que ela transforma a palavra em um trissílabo com estrutura CVCVCV: “PASARU” e lê indicando duas letras para cada sílaba da palavra. Pergunto o que havia ditado, ela diz “passa”, mostrando que havia entendido bem a palavra. Escreve “PASA” e lê duas letras para cada sílaba pronunciada, transformando a palavra em dissílaba novamente. Uma possível explicação para a transformação da palavra em trissílabo pode ser atribuída ao fato de que crianças em fase inicial de alfabetização têm mais facilidade de processar palavras trissílabas do que dissílabas, sendo as palavras de três sílabas mais canônicas do que as de duas ou de um número diferente de sílabas, conforme apontaram os estudos de Oliveira, M. (2011).

A seguir, no Quadro 52, apresentamos as escritas de Hevelyn, referentes à segunda tarefa de produção escrita, aplicada em outubro de 2011. Conforme podemos verificar, Hevelyn consegue registrar a estrutura V na palavra “ida”, inverte a estrutura VC na palavra “isca”, e, registra CVC na palavra “vidro”, apesar de trocar “F” por “V” escrevendo “FIDRO”. A criança também transforma em CV as sílabas complexas com coda e ataque ramificado.

Quadro 52: Escritas de Hevelyn (6a4m) - outubro de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|----------|---------|
| IDA | IDA |
| VIDRO | FIDO |
| ISCA | SICA |
| PORTA | POTA |
| CARTA | CATA |
| PASTA | PATA |
| FRACA | FACA |
| PRESTA | PETA |
| PASSA | PACSA |
| PERCEBER | PCB |
| HOMEM | OMM |
| ESTÔMAGO | ETOMAQU |

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁴Segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos*, radical derivacional é um dos constituintes da palavra que pode ser constituído por uma raiz, por duas raízes ou por uma ou duas raízes e afixos derivacionais. Por exemplo, mata é o radical derivacional que serve para formar a nova palavra matagal, ou seja, a vogal final em mata também faz parte do radical derivacional.

É interessante observar a escrita de Hevelyn para o dígrafo “SS” com “CS”, como o dígrafo é separado silabicamente, ela fez a divisão em sílabas de forma correta, porém podemos supor que, devido à dificuldade de estabelecer a correspondência sonora fonema-grafema entre /s/ e “SS”, uma das muitas possibilidades de correspondência do fonema /s/, a criança teria analisado as sílabas separadamente, uma vez que para a sílaba “PAS”, insere “C” e para a sílaba “SA”, insere “S”. Durante a escrita da palavra “passa”, na entrevista realizada Hevelyn confirma que escreveu “CSA” para a sílaba “SSA”:

Quadro 53: 2ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “passa” - outubro/2011

| |
|---|
| Hevelyn (6;4anos) |
| Pesq.: Quais letras você usou para escrever o pedacinho para escrever o “SSA” de “passa”? |
| H: O “C” e o “S”. |
| Pesq.: E a letra “A”? |
| H: É porque no final tem um “A”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Hevelyn consegue o resultado “FIDO” em sua segunda tentativa para escrever, na primeira escrita o resultado é “FDTO” e lê “vi-dro”: “FD-TO”. Mas, durante a entrevista, a criança revê a sua escrita (QUAD. 54):

Quadro 54: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “vidro” (Hevelyn) outubro/2011

| |
|---|
| Hevelyn (6;4anos) – 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “vidro” outubro/2011 |
| Pesq.: “VIDRO” |
| H: “FDTO” |
| Pesq.: Leia pra mim. |
| H: “FD-TO” “vi- dro” |
| Pesq.: O que você pensou para escrever o pedacinho “vi”? Que letras você usou? |
| H: O “F” e o “D”. Eu pensei no “F” e “I”. Tem que ser o “F” e o “I”. |
| Pesq.: Então arruma. |
| H: “FIDO” (apagou a letra “T”) |
| Pesq.: Leia. |
| H: “FI- DO” “vi- dro” |
| Pesq.: Tem um coleguinha que para escrever o “dro” escreveu “D”, “R”, “O”. Quem está certo? |
| H: Não sei. |
| Pesq.: Você colocou o “D” e o “O”. Qual dos dois está certo? |
| H: Eu. |
| Pesq.: Por quê? |
| H: Não sei. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Veja que na primeira tentativa de escrita de Hevelyn “FDTO” (QUAD. 54), ela também faz a correspondência sonora do fonema inicial, porém devido ao fato de os sons serem muito semelhantes: /v/ e /f/, segundo o modo de articulação, conforme explicações fonológicas¹⁵, a notação das consoantes “V” e “F” torna-se mais difícil, principalmente para crianças em fase de desenvolvimento da escrita. Hevelyn omite o núcleo da sílaba e inseri a consoante “D”, é interessante observar que ela não inseriu qualquer letra, mas uma consoante do ataque da sílaba seguinte. Na escrita final: “FIDO” Hevelyn persiste na correspondência sonora /v/ e “F” ao invés de “V” e continua omitindo a segunda consoante do ataque ramificado “dro”, com estrutura CCV, considerada muito complexa e a última a ser adquirida pela maioria das crianças do estudo realizado por Ferreiro e Zamudio (2013).

Para a escrita da palavra “isca”, Hevelyn inverte a consoante em posição de coda, parecendo tentar manter a regularidade CV e produz “SICA”, satisfaz-se com a escrita e lê sem dificuldades. Para as palavras com estrutura CVC: “porta”, “carta” e “pasta”, a criança escreve “POTA”, “CATA”, e “PATA”, respectivamente. Hevelyn omite todas as codas e fica satisfeita com sua escrita CVCV.

Para a escrita das palavras “fraca” e “presta”, com ataque ramificado, Hevelyn escreve “FACA” e “PETA” respectivamente. Na entrevista, durante a escrita da palavra “fraca”, a criança parece não levar em conta o som da segunda consoante do ataque devido à necessidade de juntar duas letras: CV, que por ora a satisfazem (QUAD. 55).

Quadro 55: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “fraca” - outubro/2011

| |
|---|
| <p>Hevelyn (6;4anos)</p> <p>H: “FA- CA” “fra - ca”</p> <p>Pesq.:Quais letras você usou para escrever o pedacinho “fra” de “fraca”?</p> <p>H: “F”, “A”.</p> <p>Pesq.: Como você pensou para fazer o “fra”?</p> <p>H: Minha mãe me ensinou.</p> <p>Pesq.: Você colocou o “F”, “A”, como você descobriu que se escrevia com essas letras?</p> <p>H: Porque eu juntei.</p> <p>Pesq.: Como?</p> <p>H: Eu fiquei pensando, aí eu falei “F”, “A”, “FRA”.</p> |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁵Os fonemas /f/ e /v/ são produzidos de forma semelhante, ou seja, no lugar de articulação denominado com labiodental já que o som é produzido com o movimento do lábio inferior contra os dentes superiores. Os fonemas/f/ e /v/ são classificados como fricativos porque, ao serem pronunciados, ocorre um estreitamento entre dois articuladores fazendo com que a passagem do ar produza uma fricção, são classificados também pelo grau de vozeamento, o primeiro surdo e o segundo sonoro Cagliari (2007).

Na escrita da palavra “presta”, Hevelyn faz tentativas para tentar decifrar os sons correspondentes à sílaba “pres”, ela diz: “*pre, pre, pre, o E*”, escreve “PE”, depois diz: “*ta, ta, ta, o A*”, escreve “TA”, veja que ela evidencia o núcleo de cada sílaba, mas escreve uma consoante e uma vogal. Na entrevista, durante a escrita da palavra, a criança parece não considerar o fato de que a sílaba pode ter mais de duas letras (QUAD. 56):

Quadro 56: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “presta” - outubro/2011

| |
|--|
| Hevelyn (6;4anos) – 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “presta” outubro/2011 |
| Pesq.: Leia pra mim. H: “PE -TA” “pres-ta” Pesq.: Quais letras você usou para escrever o pedacinho “pres”? H: O “P” e o “E”. Pesq.: Tem um coleguinha que colocou mais letras para escrever o pedacinho “pres”, você acha que ele está certo? H: “pres”, “pres”, não, está errado. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra “perceber”, Hevelyn corresponde uma consoante para cada sílaba e fica satisfeita com sua escrita “PCB”, não nos dando muitas pistas para interpretar a sua escrita, uma vez que em várias sílabas complexas ela consegue fazer a análise do núcleo. Talvez na palavra “perceber” a coincidência do som corresponder ao nome da letra pode ter levado a esse resultado (“P” = P+E, “C”= C+E e “B” = B+E).

Para escrever a palavra “homem” Hevelyn diz: “*O, O, O, on, on,on*”, escreve OM, em seguida diz: “*meim, meim, meim*”, escreve a letra “E”, diz mais uma vez “*meim, meim, meim*”, apaga a letra “E”, escreve a letra “M”, seu resultado é “OMM”. Nesta escrita, não temos pistas para dizer se a letra “M” da segunda sílaba teria sido escrita por Hevelyn em posição de ataque ou coda, uma vez que ela escreve a letra “E” primeiro indicando que já estaria analisando a segunda sílaba, pode ser que ela estaria tentando escrever a consoante inicial de parte da sílaba “ME”. No entanto, pode ser também que a letra “M” refira-se à consoante em posição de coda e que Hevelyn tenha conseguido fazer a difícil análise sonora com a nasalização do ditongo /ei/ marcada na escrita com a letra “M”.

Para a palavra estômago, Hevelyn omite a consoante em posição de coda e escreve o restante da palavra com sílabas CV com tranquilidade. O resultado da sua escrita é: “ETOMAQU”: VCVCVCV, para a qual ela lê “E-TO-MA-QU”: “és-tô-ma-go”, enfatizando a pronúncia do

núcleo da sílaba inicial, a vogal “E”. Apesar de pronunciar “go” na última sílaba, observa-se que Hevelyn não obteve sucesso na correspondência sonora do fonema /g/, ao invés da consoante “G”, ela faz a correspondência com a letra “Q”, e ainda faz uso da letra “Q” de forma isolada, sem a vogal obrigatória “U”, podemos interpretar que ela tenha feito a correspondência com o fonema /k/.

A seguir, apresentamos o Quadro 57, com as escritas de Camila (6; 5meses), referentes à segunda tarefa de produção escrita:

Quadro 57: Escritas de Camila (6anos 5meses) - outubro de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|-----------------|----------------|
| IDA | IDA |
| VIDRO | FIDI |
| ISCA | ISA |
| PORTA | TOTA |
| CARTA | CATA |
| PASTA | PATA |
| FRACA | FACA |
| PRESTA | ETA |
| PASSA | BTA |
| PERCEBER | BCB |
| HOMEM | OMTM |
| ESTÔMAGO | ESTU |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos as escritas de Camila, na segunda tarefa de produção escrita, verificamos avanços em suas produções, ela parece ter resolvido as sílabas V, VC e CV. Camila escreveu convencionalmente a palavra “ida”, V, e, nas palavras “isca” e “estômago”, escreveu a sílaba “VC”, fez a correspondência sonora com a consoante “F” ao invés de “V”, assim como a Hevelyn, na palavra “vidro”. No entanto, não conseguiu incluir mais letras em sua escrita de sílabas CV que pareceu bem consolidada.

Na escrita da palavra “vidro”, Camila diz “vi, vi, vi”, escreve “FI”, depois diz “dro, dro, dro” e escreve “DI”, lê “vidro” passando o dedo com um gesto contínuo sobre a palavra, ficando satisfeita com a escrita. Na entrevista, questionamos Camila na tentativa de que ela fizesse uma revisão em sua escrita, mas ela não fez nenhuma alteração, conforme vemos a seguir (QUAD. 58):

**Quadro 58: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “vidro”
(Camila) - outubro/2011**

| |
|---|
| Camila (6;5anos) |
| Pesq.: “VIDRO” C: “FIDI” Pesq.: Leia pra mim. C: “FIDI” “vidro” Pesq.: Quais letras você usou para escrever “vi”, de “vidro”? C: “F”, “I”. Pesq.: E o pedacinho “dro”? C: “D”, “I”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Camila parece estar segura de que a sua escrita está correta. Dessa forma, a maioria das suas respostas durante as entrevistas não nos dão muitas pistas para tentarmos compreender melhor a sua escrita, a não ser a partir da hipótese de que estaria com dificuldades para analisar a sílaba complexa porque isso implicaria em aceitar um novo modelo gráfico para uma solução bem construída por ela, CV. Conforme afirmam Ferreiro e Zamudio (2013, p. 238), “o modelo CV pode ser derivado de práticas escolares, mas ser assimilado pelas crianças como um modelo geral que poderia resolver qualquer problema de escrita”.

Assim, para a escrita das palavras CVC como “porta”, “carta” e “pasta”, para as quais Camila escreve “TOTA”, “CATA” e “PATA”, respectivamente, a criança se satisfaz com a sequência CVCV. Quando questionada nas entrevistas, Camila parece querer validar a sua escrita referindo-se ao computador, onde para ela, “está escrito certo” e a irmã, “que sabe escrever certo”, conforme vemos na sequência das duas entrevistas (QUAD. 59 e 60):

**Quadro 59: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “carta” -
outubro/2011**

| |
|---|
| Camila (6;5anos) – 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “carta” outubro/2011 |
| Pesq.: Como você sabe que se escreve “carta” com essas letras? C: É porque o computador tem as letras certas. Pesq.: Mas agora nós estamos escrevendo no papel não é? C: Eu lembro as letras do meu “laptop” e é assim que está certo. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 60: 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “pasta”- outubro/2011

| |
|---|
| Camila (6;5anos) – 2ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “pasta” outubro/2011 |
| Pesq.: Tem um coleguinha que colocou a letra “s” para ficar “pas” de “pasta”. C: Está errado. Pesq.: Como você sabe disso? C: É porque a minha imã me ensina no “ <i>laptop</i> ”, mas ele estava estragado e a minha mãe jogou fora, mas eu lembro. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra CCV, “fracá”, Camila muda a palavra: ela diz “*fra, fra, fra*” e escreve “FA”, depois diz “*ca,ca,ca*” e escreve “TA”, resultando em “FATA”. Pedimos que lesse a palavra e Camila leu “faça”. Perguntamos o que tinha ditado, Camila respondeu “fracá”, indicando ter entendido bem a palavra. Em seguida, disse: “*eu pus o T*”, pegou a borracha, apagou o “T” e escreve “C” no lugar. O resultado da sua escrita é “FACA”, que ela leu “fracá”. Ao rever a sua escrita, a criança parece não ter encontrado problemas na sílaba “fra”, transformada em CV na mudança da palavra ditada “fracá” para “faça”.

Camila também não consegue resolver a sílaba complexa na palavra “passa”, assim como Hevelyn, e o resultado da sua escrita é “BATA”, dessa vez, com consoantes não pertinentes. No entanto, na escrita da palavra “perceber”, para a qual Camila escreve uma letra para cada sílaba: “BCB”, a criança escreve “B” inicial no lugar de “P”, fazendo-nos pensar que ela poderia estar confundindo a letra “P” com a letra “B”, já que ela representou a letra “P” em “pasta”, escrevendo “PATA”, mas em “porta” ela a confundiu com a letra “T” e escreveu “TOTA”, mostrando oscilações no reconhecimento desse grafema ou mesmo na correspondência sonora.

Durante a escrita da palavra “homem”, Camila divide a palavra em sílabas de acordo com a sua fala “om-meim”, diz várias vezes o fonema vocálico nasalizado /õ/, devido à separação silábica feita por ela, e escreve “OM”. Depois diz “*meim,meim,meim*” e escreve “TM”, lê a sua produção de acordo com a separação silábica feita antes: “OM-TM”. Na segunda sílaba, Camila insere a letra “M”, pertinente, parecendo ser a consoante em posição de coda, já que na sílaba anterior ela também representou a nasalização com a letra “M”.

5.3.2.3 *Escritas de crianças silábico-alfabéticas: conflitos entre correspondências sonoras e a sequência linear dos sons*

A aplicação da terceira tarefa de produção escrita, em dezembro de 2011, teve como objetivo verificar os progressos das crianças em relação às suas concepções sobre a língua escrita, analisar mudanças em relação ao trabalho de análise da sílaba pela criança. Além disso, procuramos aferir como as habilidades da consciência fonológica, ao final do ano letivo, estariam correlacionadas com as estratégias utilizadas pela criança para escrever.

Sabrina, Hevelyn e Camila permaneceram com a hipótese silábico-alfabética. Ao verificarmos as escritas das crianças de uma forma geral, poderíamos dizer que suas produções da terceira tarefa não indicariam nenhum avanço, retratando apenas as características de uma escrita mista silábico-alfabética. No entanto, um exame minucioso dos modos peculiares de analisar as sílabas de cada uma das crianças indicou que elas avançaram em relação às suas produções anteriores.

Verificamos tentativas mais elaboradas de análise da sílaba por parte das crianças, “mais alfabéticas do que silábicas”, a essa altura, já construíram a hipótese do princípio alfabético de que cada letra corresponde a um som. Assim, a criança passa a vivenciar conflitos que vão além das análises fonológicas que envolvem as correspondências letra-som, estará também elaborando hipóteses sobre a sílaba, tentando decidir o que vem antes, o que vem depois, vogais ou consoantes, além de ter que decidir qual a ordem e a sequência das letras para escrever. No Quadro 61, a seguir, verificamos as escritas de Sabrina na última tarefa de produção escrita, realizada em dezembro de 2011:

Quadro 61: Escritas de Sabrina (6anos 5meses) - dezembro de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|------------------|----------------|
| MAIONESE | NADENZE |
| ARROZ | A-RE-SE |
| AVEIA | A-VLA |
| IOGURTE | IO-R-E |
| SAL | SAO-E |
| ALHO | A-RO |
| LUVAS | LU-VZA |
| CENOURA | S-ED-O |
| ABÓBORA | ABO-B-RA |
| CHOCOLATE | J-C-L-TE |

Fonte: Dados da pesquisa.

A palavra “maionese”, com ditongo na primeira sílaba e ainda, com estrutura V na segunda sílaba, foi um complicador para a escrita de Sabrina (QUAD. 62). Durante a entrevista, Sabrina diz: “*mai,mai, ô,ô,maiô*” escreve “NAD”, em seguida diz “*né, né, né*”, escreve “EN”, depois diz “*se, se,se*” e escreve “ZE”, o resultado da sua escrita é “NADENZE” cuja a leitura, faz de forma direta, deslizando o dedo sobre as letras. Para a escrita da primeira sílaba, a criança parece ter feito uma divisão silábica com a inclusão da vogal “O” na primeira sílaba, o que parece ter dificultado sua análise. Sabrina analisa o núcleo da sílaba, em seguida, mesmo tendo pronunciado bem a vogal “I”, insere uma consoante “D” não pertinente, talvez porque, para manter a regularidade CV, como ela havia escrito por último uma vogal, a próxima letra teria que ser consoante e não outra vogal. Sabrina também faz a troca da letra inicial, “M” por “N”, uma vez que a letra “M” está no início da palavra. Supomos que esse problema não seria devido a uma troca por uma análise dos fonemas /m/ e /n/, mas ao fato de a grafia das letras ser muito parecida, já que na primeira tarefa de produção escrita aplicada em agosto, Sabrina escreveu a palavra “mágico” com “N”, e ao ser questionada sobre a letra inicial da palavra, respondeu que aquela seria a letra “M”, mostrando que estaria confundindo as letras. Vemos aqui que essa dificuldade da criança permaneceu.

Sabrina também faz a análise do fonema /z/, na última sílaba “SE”, mas faz correspondência com o grafema “Z”, já que ainda não possui conhecimentos ortográficos que poderiam subsidiar a opção entre as possibilidades de representação do fonema /z/, os grafemas “S” e “Z”. Ao ser questionada sobre sua escrita, na entrevista durante a escrita da palavra, Sabrina demonstra que vem consolidando conhecimentos sobre os usos sociais da língua escrita, supondo que a palavra estaria escrita no rótulo da embalagem:

Quadro 62: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra - dezembro/2011

| |
|--|
| Sabrina (6;3anos) |
| Pesq.: Como você pensou para escrever “maionese” |
| S: Você para e pensa as letras e faz. |
| Pesq.: E como você sabe que são essas letras para escrever “maionese”? |
| S: É porque eu como “maionese” e vejo que está escrito. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como ocorreu na primeira e na segunda tarefa de produção escrita, a variação na pronúncia de algumas palavras trouxeram problemas a mais para Sabrina. A escrita da palavra “abóbora”, para a qual Sabrina pronunciou “abobra”, foi baseada em sua fala. A variação linguística continua atuando como um problema já que Sabrina, querendo transcrever

fielmente os sons da fala, ainda não tem instrumentos para refletir sobre quais elementos do som da fala precisam ser representados de fato. Para a escrita da palavra “abóbora”, Sabrina diz “abobra” e escreve fazendo a correspondência sonora tal qual a forma pronunciada “ABOBRA”.

Para a escrita da palavra “arroz” Sabrina diz “A”, escreve “A”, continua “*roiz,roiz, roiz*” e o resultado da sua escrita é “ARESE”, ao fazer a leitura Sabrina pronuncia a palavra com o ditongo bem marcado /oi/, fazendo a divisão silábica: “a-ro-iz”, lê indicando cada sílaba em sua escrita com o dedo: “A-RE-SE”：“a-ro-iz”. Ao analisarmos a escrita de Sabrina, vemos que ela insere todos os núcleos das sílabas, segundo a forma fonética, no entanto, na segunda sílaba, a vogal “E” não é pertinente. Na terceira sílaba “iz”, escreve “SE”, parece ter invertido a ordem VC: “ES” que seria para representar “iz”, para CV: “SE”. Interpretamos que a criança pode ter feito a troca do “I” pelo “E”, já que em algumas palavras, o /e/ átono é pronunciado com o som de “I”, como em “leite”, por exemplo.

Já no caso da palavra “cenoura”, não houve problemas de variação que marcassem traços da fala na escrita, já que a palavra tem a vogal média preservada em todas as pronúncias. O resultado da escrita de Sabrina para a palavra “cenoura” foi “SEDO”. Na sílaba inicial “se”, vemos, novamente, o problema das múltiplas representações do fonema /s/ complicando a análise da criança. Apesar de não haver uma regularidade que ajude a selecionar o grafema correto para representar esse fonema, visto que o convívio com a língua escrita é uma forma de trazer os subsídios necessários para essa escolha, parece que o trabalho da escola, baseado em famílias silábicas e na cópia não estaria contribuindo no sentido de ajudar a criança a selecionar o grafema adequado para representar cada som. Todavia, destacamos que a criança consegue fazer a análise do fonema inicial, o que não conseguiu fazer nas tarefas do teste de consciência fonológica, sem o apoio da sua escrita.

A leitura que Sabrina faz da sua escrita dá margem a outra interpretação, ela lê: “S-ED-O”：“ce-nou-ra”, e mostra apenas a letra “S” para a sílaba “CE”, o que parece indicar que ela tenha baseado a sua análise no nome da letra “S” (ésse), inclusive sem a necessidade de inserção da vogal “E”. Porém, parece que a primeira hipótese seria a mais adequada, já que Sabrina pode ter tentado recuperar a divisão silábica da palavra trissílaba na leitura, pois domina bem a segmentação silábica, conforme mostraram os resultados das tarefas do teste de consciência fonológica. Supomos que a criança possa ter analisado a segunda sílaba “nou”,

analisado o núcleo da sílaba “O”, mas sem fazer a correspondência sonora insere a consoante “D”, para ela necessária na sílaba, ela parece não ter analisado a última sílaba e ficado satisfeita com sua escrita CVCV.

Para a escrita da palavra “aveia”, com ditongo decrescente, Sabrina escreve “AVLA” e lê “A-VLA”, “a-veia”. Porém, parece que Sabrina, ao escrever, fez uma análise diferente, dividindo a palavra em três sílabas: “a-ve-ia”. Ela diz “a,a,a” e escreve “A”, “vê, vê, vê” escreve o “V” e diz “ia,ia,ia” e escreve “LA”. A criança faz a análise da primeira e da última sílaba, a sua dificuldade, como era esperado, parece ter se centrado na sílaba “VEI”, para a qual ela registra “V”, parecendo, mais uma vez, ter feito a correspondência com o nome da letra: “vê”, estando a vogal inserida no nome da letra, restou para a criança a análise da última sílaba composta apenas pelo núcleo, para a qual a criança insere qualquer consoante, prevalecendo a regularidade CV.

“Iogurte” foi mais uma palavra da lista com sílabas contendo apenas o núcleo, mas que Sabrina resolveu bem. O resultado da escrita de Sabrina foi “IORTE”, observa-se que a sílaba “GUR” trouxe dificuldades para a criança que conseguiu analisar a consoante em posição de coda, fazendo a correspondência sonora do fonema /r/.

Para a escrita do monossílabo “SAL”, para a qual Sabrina escreve “SAOE”, a criança faz a análise da sequência de fonemas. Vemos que a representação da semivogal /w/ parece ter sido um complicador para a criança, ela pode ter feito a correspondência sonora com a vogal “O” ao invés de “U”, e, quando solicitada a ler, parece que ao verificar a troca, recusa-se a fazer a leitura, conforme vemos no trecho da entrevista durante a escrita da palavra (QUAD. 63):

Quadro 63: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “sal” - dezembro/2011

| |
|---|
| <p>Sabrina (6;3anos) Pesq.: “SAL” S: “SAOE” Pesq.: Leia: S: Eu não sei falar não. Pesq.: Então vamos falar juntas, repita “sal”. Pesq.: Agora leia. S: “sal- o” Pesq.: Terminou onde? S: No “E”.</p> |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo com a vogal “O” no final da palavra, Sabrina o “salta” e lê “Ô” indicando a letra “E”, dando indícios de que não seria a letra “O” que deveria estar ali.

Na escrita das palavras “alho” e “chocolate”, as escritas de Sabrina da sílaba complexa com dígrafo mostram que a criança não avançou nas análises desse tipo de sílaba. Nas sílabas com dígrafo da primeira tarefa, Sabrina também não se aproximou das representações sonoras, muitas vezes ignorando essa dificuldade inserindo uma letra qualquer. Para a palavra “alho” escreve “ARO”, insere a consoante “R” e uma vogal. Para a escrita da palavra “chocolate”, Sabrina analisa o fonema /x/ confundindo com /j/ e escreve “JCLTE”, faz a análise da consoante da segunda e da terceira sílabas e analisa a última sílaba de forma completa.

Na escrita da palavra “luvas”, temos um caso de desordem com pertinência, conforme já citamos, quando a criança sabe todas as letras da palavra, mas não consegue colocá-las em ordem (FERREIRO, 2013). Sabrina escreve “LUVZA”, na segunda sílaba com plural “VAS”, não insere consoante em posição de coda e, dessa vez faz a correspondência do fonema /s/ com a letra “Z”.

No Quadro 64, a seguir, verificamos as escritas de Hevelyn na última tarefa de produção escrita, realizada em dezembro de 2011. Vemos que Hevelyn escreve a palavra “luvas” de forma convencional e notamos que a criança parece ter aprimorado a hipótese silábico-alfabética, já que ela analisa a maioria das sílabas CV, escrevendo alfabeticamente quase todas as palavras.

Quadro 64: Escritas de Hevelyn (6a4m) - dezembro de 2011

| PALAVRA | HEVELYN |
|-----------|-------------|
| MAIONESE | MA-O-EI |
| ARROZ | A-OISI |
| AVEIA | A-V-LA |
| IOGURTE | I-O-GU-SI |
| SAL | S-AM-U |
| ALHO | A-LO |
| LUVAS | LUVAS |
| CENOURA | C-O-LA |
| ABÓBORA | A-BO-BA |
| CHOCOLATE | GC-QO-LA-SI |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra “maionese”, Hevelyn diz “*mai, mai,mai,o,o, ne, ne,se*”, escreve “MANEI”, ao ler Hevelyn diz “*ma-o, oh, errei*”, escreve “MAOEI” (QUAD. 64). Observa-se que, com exceção da letra “S”, o restante das letras da palavra “maionese” estão inseridas na primeira e na segunda tentativas de escrita da criança, o que mostra o conflito que vivencia sobre a sequência linear dos fonemas.

Para a escrita da palavra “arroz”, assim como Sabrina, Hevelyn tenta transcrever para a escrita a forma fonética da palavra, quando se pronuncia o ditongo /oi/. Ela diz: “*a,rô,rô*” “*arozí*” lê “*a-ro-iz*” e o resultado da sua escrita é “A-OISI”. Hevelyn ainda inseri mais uma vogal “I” ao final da palavra parecendo querer reforçar a pronúncia.

Para a escrita da palavra “aveia”, para a qual Hevelyn escreve “A-V-LA”: “*a-ve-ia*”, ela fica satisfeita com a sua escrita e confirma a correspondência sonora feita na segunda sílaba com o nome da letra (vê), assim como fez Sabrina, conforme podemos ver no trecho da entrevista durante a escrita da palavra:

Quadro 65: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “aveia” - dezembro/2011

| |
|--|
| Hevelyn (6;3anos) |
| Pesq.: Tem um coleguinha que usou o “V” e o “E” para escrever o “ve” de “aveia”. |
| H: É só “V”. |
| Pesq.: Como é que você sabe? |
| H: É porque eu pensei na minha mente. |
| Pesq.: Ele também pensou e diz que é o “V” e o “E”. |
| H: Tem que usar só o “V”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

A escrita das palavras “iogurte”, “alho”, “cenoura” e “chocolate” revelam conflitos envolvendo correspondências sonoras que, ao que parece, um ensino mais sistemático acerca do sistema ortográfico, poderiam ajudá-la a resolver. Na escrita da palavra “iogurte” Hevelyn diz “*i-o-gur-ti, é o S e o I*”, ela escreve “IOGUSI”, não preenchi a consoante em posição de coda “R” e troca /t/ por /s/. Para a escrita da palavra “alho”, diz: “*a-lho, lho,lho, lo,lo, o*” e escreve: “ALO”, Hevelyn diz o fonema /λ/, mas parece não ter pistas de como representá-lo e repete a sílaba sem o fonema, escrevendo “L” ao invés de “LHO”.

Para a palavra “cenoura”, o resultado da escrita de Hevelyn é “CEOLA”, escreve o núcleo da segunda sílaba, e troca /r/ por /l/. Neste caso, parece que, diferentemente da primeira tarefa de produção escrita, quando Hevelyn usa o grafema “C” para representar o fonema /s/ em

palavras como “suco” e “som”, aqui, ela faz a correspondência correta do fonema /s/ e a letra “C” já que nos outros casos em que relacionou o grafema ao nome da letra, a criança não incluiu a vogal.

Para a palavra “chocolate”, escreve “GCQOLASI”, na primeira sílaba inclui a consoante “C” pertinente, porém em posição de coda, na segunda sílaba escreve “QO”, parecendo fazer a correspondência sonora representando o fonema /k/ com o grafema “Q”, como fez na primeira tarefa de escrita quando escreveu a sílaba “co” de “mágico” da mesma forma: “QO”, o que indica que a criança desconhece o fato de que em nossa ortografia o grafema “Q” só ocorre acompanhado de “U”. Na última sílaba, Hevelyn repete a troca dos fonemas /t/ por /s/ feita na palavra “iogurte”.

Para escrever a palavra “sal” Hevelyn fez a correspondência sonora da semivogal /w/ com a vogal “U” e não com “L”. Ao escrever dizia: “*sau-u, sau-u*”. O resultado da sua escrita foi “SAMU”, e ela leu “sal-ú”: “S-AM-U”, apontando a letra “S” para “sa” e a letra “U” para “ú”. Ao escrever, Hevelyn analisou o núcleo, o ataque e a coda da sílaba, parece que pode ter incluído a letra “M” para completar a escrita, uma vez que ela pronunciava a palavra em duas sílabas durante a escrita, além de não ler as duas letras “AM” quando solicitada a fazer a leitura da sua escrita, conforme vemos na entrevista durante a escrita da palavra (QUAD. 66):

Quadro 66: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “sal” - dezembro/2011

| |
|--|
| Hevelyn (6;3anos) |
| Pesq.: “SAL” |
| H: “SAMU” |
| Pesq.: Leia pra mim: |
| H: “S-AM-U” |
| Pesq.: Nós falamos “sal” ou “sal-ú”? |
| H: Também podemos falar “sal” e “sal-ú”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

A escrita da palavra “abóbora” ocorreu de forma semelhante à escrita de Sabrina, Hevelyn também pronunciou “abobra” e tentou escrever tal qual a sua pronúncia. Hevelyn diz “*a,bo,bo,bra,bra*”, escreve: “ABOBA” lê de outra forma, diferente do que tinha pronunciado antes: a-bró-bra. Neste caso, vemos como a variação na fala pode comprometer uma escrita baseada essencialmente nas correspondências sonoras.

No Quadro 67, a seguir, verificamos as escritas de Camila na última tarefa de produção escrita, realizada em dezembro de 2011. Nessa tarefa, as escritas de Camila revelam um esforço maior da criança para realizar as correspondências sonoras, no entanto, frente às dificuldades em analisar as sílabas complexas, Camila parece inserir qualquer letra, assim como fez com a letra “T” na primeira tarefa de produção escrita, só que dessa vez, elegeu a letra “M”.

Sem contar a palavra “maionese”, para a qual a letra “M” é pertinente, Camila, utiliza a letra “M”, mais de uma vez, em 8, das dez palavras da lista, com exceção da palavra “luvas” que ela escreve quase de forma convencional. A estratégia de Camila de uso de uma consoante sem valor sonoro em suas escritas, por um lado, indica que ela progrediu em relação à hipótese silábica, já que para a maioria das sílabas, ela não fica satisfeita com a escrita de apenas uma letra, mas por outro, indica que a criança não estaria construindo os conhecimentos necessários para avançar. Vemos que o contexto de ensino formal não parece ter contribuído para que a criança dispusesse de conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita que pudessem lhe oferecer mais possibilidades para refletir sobre sua escrita.

Outro fato interessante a se observar foi que, nesta tarefa, Camila não dizia as sílabas, como fez ao escrever muitas palavras, na primeira e na segunda tarefa de produção escrita, dessa vez, a palavra era ditada e a criança escrevia em seguida de forma segura.

Quadro 67: Escritas de Camila (6anos 5meses) - dezembro de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|------------------|----------------|
| MAIONESE | MA-O-ME |
| ARROZ | A-MO |
| AVEIA | A-V-MA |
| IOGURTE | I-O-MU-MI |
| SAL | MOMU |
| ALHO | A-UM |
| LUVAS | LU-VA |
| CENOURA | C-O-MA |
| ABÓBORA | A-MO-A |
| CHOCOLATE | MO-M-U-T |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a palavra “maionese”, Camila escreve “MA-O-MÉ” e lê “mai-o-ne-se” (QUAD.67), ela não consegue analisar todas as sílabas, mas insere letras pertinentes. Identifica o ataque e o núcleo da primeira sílaba, no entanto, a vogal acentuada do ditongo “mai” pode ter dificultado a análise da semivogal. Para a sílaba ‘ne’, Camila faz a correspondência sonora, e, ao que parece, pode ter feito uma confusão com o grafema “M” por “N”.

Para o restante das palavras, com exceção da palavra “luvas”, conforme adiantamos Camila escreve quase todas as consoantes inserindo a letra “M”. Para a escrita das palavras “arroz”: “A-MO” e “alho”: “A-MU”, Camila diferencia a escrita apenas pela última vogal, já que faz a análise sonora. No caso da palavra “alho”, não consegue fazer a correspondência sonora do fonema /λ/, assim como Sabrina e Hevelyn. Esperávamos que as crianças tivessem dificuldades para fazer a correspondência letra-som desse fonema. No entanto, na escrita de Camila: “MO”, para a segunda sílaba da palavra “alho”, vemos que ela nem se aproxima do valor sonoro. O uso da letra “M” tanto nessa, quanto nas outras palavras da lista, nos faz levantar a hipótese de que a criança estaria utilizando a consoante como uma espécie de “coringa”, que serviria para completar as sílabas diferentes de CV ou que ela tivesse dificuldades para fazer a correspondência sonora.

Para a escrita da palavra “aveia”, Camila escreve “AVMA”, e lê indicando uma sílaba para cada parte separa com hífen em sua escrita: “a-vei-a”: “A-V-MA”. Na segunda sílaba, ela também indica ter feito uma correspondência sonora com o nome da letra, como fizeram Sabrina e Hevelyn, e parece inserir a letra “M” para completar a última sílaba “V” transformando-a em CV. A seguir temos o trecho da entrevista durante a escrita da palavra (QUAD. 68):

Quadro 68: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “aveia” - dezembro/2011

| |
|---|
| Camila (6;5anos) |
| Pesq.: Leia pra mim: |
| C: “A-V- MA” “a- vei -a” |
| Pesq.: Um coleguinha seu escreveu o “ve” de “aveia” com o “V” e o “E”, quem está certo? |
| C: Não sei não. |
| Pesq.: Você acha que para ficar “ve”, de “aveia” é o “V” e o “E” igual o seu coleguinha pôs, ou é o “V” igual você pôs? |
| C: Só o “V”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao escrever a palavra “iogurte”, Camila escreve “IOMUMI”, inserindo a letra “M”, obtém a sequência CVCVCV. A criança analisa bem os núcleos das sílabas, e, conforme observamos na entrevista durante a escrita da palavra (QUAD. 69), com o apoio da escrita, Camila consegue fazer uma análise do fonema inicial que não conseguiu realizar em nenhuma das tarefas do teste de consciência fonológica, mesmo aqueles em que as palavras do item eram iniciadas por vogais.

Quadro 69: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “iogurte” - dezembro/2011

| |
|---|
| Camila (6;5anos) |
| Pesq.: Leia pra mim: |
| C: “I-O- MU-MI” “i- o- gur- te” |
| Pesq.: “Iogurte” começa com qual letra? |
| C: “I” |
| Pesq.: Poderia começar com outra letra? |
| C: Não. |
| Pesq.: Por quê? |
| C: Porque senão fica “OGURTE”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra “sal”. Camila escreve “MOMU” e lê de forma direta a palavra deslizando o dedo sobre todas as letras, satisfeita com sua escrita CVCV, novamente com a inserção da letra “M”. A escrita das palavras “cenoura” cujo resultado é “COMA” e “chocolate” cujo resultado é “MOMUT” também não fogem à estratégia que Camila impôs à escrita das palavras dessa lista. Na escrita da palavra “cenoura”, Camila lê “C-O-MA”: “*cenora*”, analisa a primeira sílaba e corresponde o grafema ao som do nome da letra: *cê* (ela confirma na entrevista a seguir). Para a escrita das sílabas “nou” e “ra” só consegue analisar o núcleo.

Quadro 70: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “cenoura” - dezembro/2011

| |
|--|
| Camila (6;5anos) |
| Pesq.: O seu coleguinha escreveu o pedacinho “ce” de “cenoura” com o “C” e o “E”, quem está certo? |
| C: Eu. |
| Pesq.: Por quê? |
| C: Porque é só com o “C”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como Sabrina e Hevelyn, Camila pronuncia “abóbra” e o resultado da sua escrita para essa palavra é “AMOA”, que ela lê “a-bo-bra”, “A-MO-A”, inserindo a letra “M” mais uma vez para a sílaba “bó”.

As escritas das crianças silábico-alfabéticas, na terceira tarefa de produção escrita, iniciaram avanços em suas estratégias de análise da sílaba. No entanto, mostraram também que a tentando transcrever fielmente a fala para a escrita, as crianças não têm muitas pistas acerca do sistema ortográfico, que tem como princípio anular as variações na fala, além de não representar a forma fonética das palavras em sua forma ortográfica.

O fato de uma criança, inserida numa classe de alfabetização, manter-se no nível silábico-alfabético até o final do ano escolar é preocupante e indica que a escola não estaria exercendo o seu papel na alfabetização, já que as tentativas de escrita parecem revelar esforços muito mais por parte de uma construção de hipóteses das crianças do que de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, que conforme foi possível observar neste estudo, não ocorreu de forma efetiva, como deveria.

5.3.3 Análise da sílaba por crianças com hipótese alfabética: modos escrever do Esteban

Na aplicação da primeira tarefa de produção escrita, Esteban já estava escrevendo alfabeticamente, pois era a única criança da sala com hipótese alfabética. Além de considerar a criança como o melhor aluno da classe, a professora elogiava o acompanhamento que, segundo ela, somente essa criança recebia da família. Algumas das crianças que participaram deste estudo, ao serem questionadas sobre a sua escrita referiam-se ao Esteban como a criança que sabia ler. Na primeira tarefa de produção escrita, Esteban escreve cinco, das quinze palavras da lista de forma convencional, conforme podemos ver no Quadro 71:

Quadro 71: Escritas de Esteban (6anos 9meses) - agosto de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|-----------------|-------------|
| BOLO | BOLO |
| BEIJINHO | REGHO |
| PIPOCA | PIPOCA |
| SUCO | CUCU |
| PIRULITO | PIRULITO |
| CACHORRO-QUENTE | CACOROCETE |
| PALHAÇO | PAIACO |
| CAJUZINHO | CAJUSHO |
| MÁGICO | MAGICO |
| REFRIGERANTE | REFIRGERATE |
| BALÃO | BALAO |
| BRIGADEIRO | BRIHÁDRO |
| SOM | COAO |
| BALA | BALA |
| LEMBRANCINHA | LEBRICIA |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra “beijinho”, Esteban diz baixinho “*b,b,b,ji,ji,ji,inhô,inhô*”, o resultado da sua escrita é: “REGIO”. Quando o questiono sobre a sua escrita, ele a revê, e o resultado final é “REGHO”. Já que a criança faz a correspondência sonora do fonema /b/ em outras palavras da lista (quadro 71), a troca do “R” pelo “B” parece ter sido pelo fato de a grafia das letras serem relativamente parecidas. Esteban faz a correspondência sonora do fonema /j/, no entanto, troca o grafema “J” pelo “G”. Em seguida, quando o questiono sobre a próxima sílaba “nho”, Esteban revê a sua escrita, escreve “HO” e não admite que a sílaba teria a letra “N”. Ele diz: *“porque tem tipo dois sons, de duas letras”*. Ao que parece, Esteban quis dizer que se colocasse a letra “N” estaria nasalizando a vogal “I” da sílaba anterior, com a letra “N”, ele diz, ia ficar *“innnnn”*. Assim, a criança substitui a letra “I” pela letra “H” e o resultado final da sua escrita é: “REGHO”. Conforme podemos ver na entrevista durante a escrita da palavra “beijinho” (QUAD. 72):

Quadro 72: 3ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “beijinho”- agosto/2011

| |
|--|
| <p>Esteban (6;9anos)</p> <p>Pesq: “beijinho”</p> <p>E: “REGIO”</p> <p>Pesq: Leia para mim.</p> <p>E: “RE- GI-O”</p> <p>“bei-ji -nho”</p> <p>Pesq: Como é que você sabe que se escreve “beijinho” desse jeito?</p> <p>E: Eu vou lendo as letras. Eu vou fazendo assim oh, eu vou lendo baixinho, aí eu vou escrevendo: “bei-ji-nho”.</p> <p>Pesq: Como?</p> <p>E: Eu fui lendo duas letras, aí fui escrevendo.</p> <p>Pesq: E para ficar “nho”, é só a letra “O”?</p> <p>E: “inhó” é o “H”.</p> <p>Pesq: Como é que você sabe que é o “H”?</p> <p>E: Porque tem tipo dois sons, de duas letras.</p> <p>Pesq: Porque que você não colocou o H?</p> <p>E: Não sei. Porque senão ia fazer assim <i>“innnnn”</i>. Aí não ia dar.</p> <p>Pesq: Tem um coleguinha seu que escreveu o “N”, o “H” e o “O” para ficar “NHO”.</p> <p>E: Está errado. Não é o “N” é o “G”.</p> <p>Pesq: Pois é, o “G” é para o “ji” de “beijinho”, não é? E o “nho”?</p> <p>E: É o “H” e o “O”, por que tem o som do “H”.</p> <p>Pesq: Tem o som do “H”? Porque que você não colocou? Dá para colocar ainda?</p> <p>E: Dá, é só puxar uma perninha aqui oh. (transforma o “I” em um “H”): “REGHO”</p> <p>Pesq: Tem que tirar o “I” para colocar o “H”?</p> <p>E: Tem.</p> <p>Pesq: E o “GI”?</p> <p>E: Só o “G”.</p> |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Parece evidenciar-se nessa escrita, o conflito entre as análises sonoras que a criança realiza e as decisões que tem de tomar sobre a sequência dos fonemas a serem representados, veja que que Esteban não admite a letra “N” na sílaba “nho”, porque, para ele, poderia nasalizar a letra “T”, preferindo, então, retirar a vogal que tinha analisado na sílaba anterior de forma correta. Além disso, mantém a regularidade da estrutura CV, um conhecimento que parece estar bem consolidado pela criança, *“Eu fui lendo duas letras, aí fui escrevendo”*.

A escrita das palavras “palhaço”, cajuzinho” e da palavra dupla “cachorro-quente”, também com dígrafos, foram ainda mais difíceis para Esteban. O resultado da sua escrita para a palavra “palhaço” foi “PAIACO”, vemos que ele faz uma análise da sílaba “lha”, correspondendo a pronúncia. A criança resolve as sílabas CV, e, mais uma vez, não faz a correspondência do fonema /s/ com o grafema correto, parecendo se basear no nome da letra “C” para escrever a última sílaba “ço”, para a qual escreve “CO”.

Para a escrita da palavra “cajuzinho”, Esteban faz a correspondência sonora correta de /j/ e “J”, já para /z/ faz a troca dos grafemas “Z” por “S”, uma de suas possíveis representações. Para a sílaba “nho”, escreve “O”, o resultado é “CAJUSO”, que ele lê “CA-JU-S-O”: “ca-ju-zi-nho”, e diz *“oh, aqui era o H também”*, escreve “CAJUSHO”, e justifica quando pergunto por que teria de por o “H”: *“É porque tem tipo o som de duas letras, mas só que é uma, é por isso que eu tive que por o H”*. A argumentação de Esteban em relação a letra “H” deixa a dúvida: será que ele já sabe que a letra não representa nenhum som?

Mais problemas com os dígrafos aparecem na escrita da palavra “cachorro-quente”. Esteban começa a escrever e diz *“ca,ca,ca,cho, cho, nó, o ‘cho’ eu não sei não!”*, o resultado da sua escrita é “CACOROCETE”, Esteban fez uma análise tentando corresponder cada letra exatamente a um som, uma vez que já compreendeu o princípio alfabético. É interessante observar como a criança começa a perceber a complexidade do sistema de escrita ortográfico e se preocupa com a escrita convencional, inclusive, faz uma reflexão sobre o que ele não sabe escrever. Ao deparar-se com a dificuldade para escrever o dígrafo “cho”, Esteban não aceita a letra “H” e diz que ela corresponde somente ao som da sílaba “inhó”, da palavra “beijinho”. Já com a análise do dígrafo “rr” Esteban parece não se preocupar tanto, uma vez que /R/ que é representado por “R” em início de palavra o satisfaz.

Para a sílaba “quen”, a criança não admite a letra “Q”, e evidencia as confusões em se tratando das relações letra-som, características da hipótese alfabética. O caso do dígrafo “quen”, cujo grafema “U” não é pronunciado, além de seguido da vogal nasalizada /ẽ/, dificulta ainda mais a análise da criança. Esteban corresponde o fonema /k/ a “C”, neste caso, nossa hipótese seria a de que a criança poderia estar valendo-se de conhecimentos a partir do trabalho com famílias silábicas: se “C” serve para escrever “ca” e “co”, provavelmente, pode servir para escrever “quen”. Conforme vemos na entrevista durante a escrita da palavra, a criança demonstra oscilações características da fase alfabética:

Quadro 73: 3ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “cachorro-quente” - agosto/2011

| |
|---|
| Esteban (6;9anos) – 3ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “cachorro-quente” agosto/2011 |
| <p>Pesq: O que você não sabe? E: A professora não passou no quadro não. Pesq: Mas você não falou que você pensa quando a professora ainda não passou no quadro? E: É porque essa aqui é difícil. Pesq: Como você acha que é? E: Eu acho que é o “CO”. E: “CACOROCETE” Pesq: Tem um coleguinha que falou que o “cho” tem o “H” também. E: Não tem não. Pesq: Por quê? E: só aqui que tem oh: (aponta para a palavra “beijinho”) “inho”, e aqui oh: “cho”, tem uma diferença. Pesq: Qual diferença? E: É porque tem o “H” (aponta “beijinho” e o “C” aponta cachorro-quente) Pesq: Mas qual é a diferença? E: A diferença é trocando uma letra. Pesq: Explique melhor. E: Trocando uma letra de lugar. Pesq: E a palavra “quente”, o seu coleguinha escreveu com “Q”, ele está certo ou errado? E: Errado. Pesq: Por quê? E: Tem o som do “Q”, mas é só que é “C”. Pesq: Por quê? E: Porque tem uma diferença. Pesq: Porque não posso escrever com a letra “Q” que você disse que tem o mesmo som? E: É porque tem uma diferença do som. Pesq: Porque quando tem o som de uma letra tem que escrever com outra? ES: Porque tem uma diferença do som. É o “C” é por causa que tem o som do “Q”. Na hora que mudar a palavra, aí pode escrever com outra letra.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de a análise dos métodos e metodologias utilizados pela professora para alfabetizar não ser o foco do nosso estudo, considerando o contexto de ensino formal no qual nossos sujeitos estavam inseridos, verificamos, durante a pesquisa de campo, que o trabalho com famílias silábicas e com grupos ortográficos eram estratégias de ensino privilegiadas na

classe. Dessa forma, vemos que as oscilações da criança ao escrever, muitas vezes, indicam que a ela ainda não construiu determinados conhecimentos, mas também podem refletir o que a criança já sabe sobre o sistema de escrita, seja transgredindo ou não as convenções ortográficas.

Na escrita da palavra “suco” para a qual Esteban escreve “cuco”, ocorre fato semelhante, a criança parece generalizar a regularidade contextual para os usos do “C” seguido de “E” e “I”. Ele explica na entrevista que teria feito uma análise sonora do fonema /s/. Neste caso, então a análise teria se baseado no nome da letra: “cê”, já que diz que “C” é que representa /s/, conforme vemos no trecho da entrevista (QUAD. 75):

Quadro 75: 3ª Tarefa de escrita – Entrevista durante a escrita da palavra “suco” - agosto/2011

| |
|---|
| Esteban (6;9anos) |
| Pesq: Tem um coleguinha seu que escreveu “suco” com “S”, quem está certo, ele ou você? |
| E: Nós dois. |
| Pesq: Por quê? Explique. |
| E: É por que... Ele fez a mesma letra que eu? |
| Pesq: Não, ele fez “S”. |
| E: Então está errado. |
| Pesq: Por quê? Suco é com “C”? |
| E: Tem tipo o som do “S”. Ele confundiu com “S”. |
| Pesq.: O “C” tem o som do “S”? Esse coleguinha colocou o “S” e o “U” para ficar “su”, ele disse que começa com “S”. |
| E: Eu acho que a professora passou essa palavra |
| Pesq.: “Suco”? E é com “C”? |
| E: É. |
| Pesq: E o “co”? Também é com “C”? |
| E: É. Tem tipo o som do “Q”, mas não é, é com “C”. |
| Pesq: Então o “C” eu posso colocar para ter o som do “S” e o som do “Q”? |
| E: Sim. |

Fonte: Dados da pesquisa.

A criança demonstra estar confusa em relação às múltiplas possibilidades de representação do fonema /s/, e escreve “C” para “SU”: “*Ele tem tipo o som do S*”, diz referindo-se a letra “C”. A representação feita dos fonemas /s/ e /k/ com o mesmo grafema “C”, na mesma palavra, e ainda, a referência aos nomes das letras como o som que pode ter sido analisado: “*tem tipo o som do Q, mas não é, é com C*”, referindo a “C” da segunda sílaba, parecem indicar que a criança estaria realizando análises fonológicas e não especificamente operando com a unidade fonema. Conforme afirma Morais, A. (2012) as crianças em diferentes níveis de evolução da escrita não se baseiam em numa única hipótese, para o autor, as oscilações das crianças ao

escrever tem a ver também com os conhecimentos que elas acionam sobre os valores sonoros das letras que conhecem.

Este tipo de análise realizada por Esteban foi verificada durante as tarefas dos testes de consciência fonológica aplicadas neste estudo. A criança respondia às tarefas fazendo correspondências com o nome das letras, o que fortalece a hipótese de que o apoio na escrita seria fundamental para análises sonoras mais complexas como a segmentação fonêmica. Destacando-se ainda que o tipo de análise letra-som que a criança realiza quando escreve alfabeticamente não parece ser o mesmo tipo de análise a que se referem os adeptos da corrente “*phonological awareness*”, como consciência fonêmica.

Esteban ainda confirma a sua hipótese de que a letra “C” tem o mesmo som de /s/ ao escrever a palavra “som”, cujo resultado da sua escrita é “COAO”, ele também não consegue analisar /õ/ correspondendo a consoante “M”, e para nasalizar a vogal parece incluir mais uma letra “O”, conforme vemos na entrevista durante a escrita da palavra (QUAD. 76):

Quadro 76: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “som” - agosto/2011

| |
|--|
| Esteban (6;9anos) – 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “som” agosto/2011 |
| Pesq: Seu coleguinha escreveu “som” começando com “S”. E: É porque “S” tem o mesmo som de “C”. Pesq: “Som” termina com qual letra? E: “O” Pesq: Seu coleguinha disse que termina com “M”. E: Não, tem o som “o”, “om”, “som”. |

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira tentativa de escrita da palavra “refrigerante” por Esteban é “REFIGERATE”, ao pedir que leia, Esteban revê e inclui a letra “R” em posição de coda na segunda sílaba, e o resultado é: “REFIRGERATE”, questionamos a criança sobre a posição da letra, mas ele afirma que o seu lugar é ali mesmo. Perguntamos também sobre a penúltima sílaba nasalizada, mas Esteban diz “*não, é tipo o som do A, só o A*”, e fica satisfeito com a sua escrita.

Para a escrita da palavra “brigadeiro”, cujo resultado é “BRIHÁDRO”, Esteban resolve a sílaba, CCV, com ataque ramificado. Não consegue realizar a análise completa da sílaba

“dei”, com ditongo e a representa com a consoante “D”, provavelmente, satisfaz-se apenas com a consoante “D”, uma análise, ao que parece, baseada no nome da letra “dê”. Na última sílaba, corresponde o fonema /r/ de forma correta. Para a sílaba “ga” escreve “HÁ”, ao ser questionado sobre sua escrita, a criança dá explicações parecendo basear-se novamente na família silábica do “G” (“ga, go, gu”). Além disso, baseando-se no nome da letra “H”, “agá”, dessa vez, atribui a essa letra um valor sonoro diferente de como fez com o dígrafo “nho”, conforme podemos ver no trecho da entrevista (QUAD. 77).

Quadro 77: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “brigadeiro” - agosto/2011

| |
|---|
| Esteban (6;9anos) |
| Pesq: Tem um coleguinha que escreveu o “G” e o “A” para “ga”, de “brigadeiro”, quem está certo? |
| ES: Eu, porque “ga”, é o “H”, tem o som de “H”. Depois do “G” só pode pôr o “A” e o “O”. |
| Pesq: Então, você colocou o “A” aqui, não é com o “G”? |
| ES: Não, tem o som de “H”. A palavra está certa. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para escrever a palavra “lembrecinha”, cujo resultado da sua escrita é “LEBRICIA”, Esteban não revisa a sua escrita ao ler, ficando satisfeito com sua primeira tentativa. Vê-se que ele não consegue analisar as vogais nasalizadas, nem da primeira sílaba: /ẽ/, nem da segunda sílaba: /ã/. Analisa o ataque ramificado da segunda sílaba “BR” apenas o núcleo da última sílaba com o dígrafo “nha”.

Para a palavra “balão”, Esteban escreve “BALA”, ao ser solicitado a rever a sua escrita, ele diz que estaria correta, pedimos que ele escrevesse “bala”, que também era uma palavra da lista, após escrever, fizemos mais questionamentos a Esteban, tentando ver se ele perceberia a diferença.

Esteban consegue chegar ao resultado “BALAO” (QUAD. 78), faltando apenas o til para nasalizar a vogal. O trabalho que Esteban realizou da sua primeira tentativa de escrita até o resultado alcançado, sob a intervenção da pesquisadora, faz-nos supor que oportunidades de reflexão sobre o sistema de escrita podem ser fundamentais para a criança em seu processo de aprendizagem. Na fase alfabética, a criança já compreendeu o princípio alfabético de que cada letra representa um som, mas isso não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas, conforme Ferreiro e Teberosky (1985) já indicavam.

**Quadro 78: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra
“balão” - agosto/2011**

| |
|--|
| <p>Esteban (6;9anos)</p> <p>Pesq: “Balão” termina com qual letra? E: Termina com “A”.</p> <p>Pesq: “A” faz o som “lão”, de “balão”? E: A professora passou, não, passou “bala”.</p> <p>Pesq: E aqui está escrito “bala” ou está escrito “balão”? E: “Balão”, é porque tem as mesmas letras de “bala”.</p> <p>Pesq: “Balão” tem as mesmas letras de “bala”? Então vamos escrever “bala”. E: “BALA”</p> <p>Pesq: Como sabemos se está escrito “bala” ou “balão”? E: Pode olhar pelo desenho.</p> <p>Pesq: E se não tiver desenhos, só as letras? E: Os dois são assim mesmo. Ficam os mesmos sons.</p> <p>Pesq: Eu falando “bala” e falando “balão” é igual? E: Não.</p> <p>Pesq: Então pode ter os mesmos sons? E: Não.</p> <p>Pesq: E que letra você pode colocar para fazer o som do “balão”? E: Acho que é o “O”. Tem tipo o som do “não”.</p> <p>E: “BALAO” (pôs o “O” no final)</p> <p>Pesq: Falta alguma coisa? E: Não.</p> |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Morais, A. (2012, p. 64), “escrever ao ter alcançado uma hipótese alfabética é criar notações que contém muitos erros ortográficos”, dessa forma, será necessário a partir daí, um trabalho que continue proporcionando reflexões acerca do sistema de notação, mas que priorize as convenções som-grafia, afirma. Assim, o aprimoramento da hipótese alfabética para a condição de alfabetizado pressupõe, segundo ao autor, que a criança tenha um domínio razoável das relações letra-som, além da familiarização dessas correspondências para sílabas diferentes de CV.

Ao analisarmos as escritas de Esteban da primeira tarefa de produção escrita, vemos que ele já compreendeu o sistema de escrita. No entanto, como sua hipótese baseia-se na relação um a um, ou seja, de que cada som representa uma letra e que cada letra representa um som, se confronta com as dificuldades do sistema ortográfico e cria estratégias particulares para resolvê-las. É exatamente nesse ponto que vemos os limites que não dependem da consciência fonológica apenas, sobretudo quando as relações entre a fala e a escrita não encontram paralelismo.

Além de tentativa da transcrição letra-som, Esteban também se vale, em alguns casos, de correspondências sonoras com o nome das letras e de outros conhecimentos que vem

adquirindo sobre o sistema ortográfico, inclusive parece generalizar algumas regras de forma inadequada, o que dificulta ainda mais a sua tarefa. Parece que as práticas letradas em contexto de ensino formal podem funcionar ou não, como um aspecto constitutivo da escrita das crianças. Vemos as escritas de Esteban, na primeira tarefa de produção escrita, não fugiram às possibilidades do sistema de escrita, ainda que, em alguns casos, a sua escolha não fosse pela forma convencional.

Apesar da dificuldade para interpretarmos as respostas das crianças nas nossas tentativas de compreender melhor as ideias elaboradas por elas na construção de seu conhecimento sobre a escrita, já que elas não conseguem verbalizar ou explicar a sua escrita da forma como nós adultos o fazemos, nas entrevistas, durante a escrita das palavras, foi possível perceber o complexo trabalho que Esteban realiza em suas tentativas para compreender o nosso arbitrário sistema ortográfico.

Na segunda tarefa de produção escrita, realizada em outubro de 2011, quando nosso foco foi verificar o trabalho realizado pela criança, em processo de desenvolvimento da escrita, para analisar a sílaba complexa com ataque ramificado e coda, Esteban escreve seis, das doze palavras da lista de forma convencional. Podemos considerar que Esteban está alfabetizado. Os “erros” que comete na escrita das outras palavras da lista, não podem mais ser atribuídos exclusivamente a análises sonoras, parece que as omissões e oscilações de Esteban na escrita dessa lista de palavras teriam muito mais a ver com a estrutura da sílaba, que implica num outro tipo de análise da sequência das letras, consoantes e vogais, para escrever. A seguir, apresentamos o quadro 79 com as escritas de Esteban, referentes à segunda tarefa de produção escrita:

Quadro 79: Escritas de Esteban (6anos 9meses) - outubro de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|----------|----------|
| IDA | IDA |
| VIDRO | VIDRO |
| ISCA | ISCA |
| PORTA | PROTA |
| CARTA | CARDA |
| PASTA | PASTA |
| FRACA | FRACA |
| PRESTA | PRESTA |
| PASSA | PASA |
| PERCEBER | PRESEBER |
| HOMEM | HOME |
| ESTÔMAGO | ESTOMOCO |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escrita das palavras da segunda lista, Esteban resolve as sílabas V, VC, CV, e as CVC nas palavras “carta” e “pasta” e na sílaba “ber” de “perceber”. É interessante observar que Esteban conseguiu escrever as sílabas com ataque CCV, consideradas mais difíceis, nas palavras “vidro”, “fraca” e “presta”, e as palavras com coda: “porta” e “perceber”, ele não resolve e ainda insere a consoante que deveria estar em posição de coda no ataque escrevendo: “PROTA” e “PRESEBER”, respectivamente. A criança transforma a sílaba “por” em “PRO” e a sílaba “per” em “PRE”. Esteban faz uma primeira tentativa para escrever “porta” e o resultado é “PRTA”, ao ler, vê que está faltando a letra “O”, mas não consegue inseri-la no lugar certo, conforme vemos a seguir (QUAD. 80):

Quadro 80: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “porta” - outubro/2011

| |
|---|
| Esteban (6;9anos) |
| Pesq.: “PORTA” |
| E: “PRTA” |
| Pesq.: Leia pra mim. |
| E: “por- ta”, “por”, tem o “O”. |
| Pesq.: Para escrever o pedacinho “POR” que letras você usou? |
| E: “P”, “R”, “O”. |
| Pesq.: Para ficar “por” o “R” tem que ficar no meio do “P” e do “O”, como você fez, ou teria que ser depois do “O”? |
| E: No meio mesmo. |
| Pesq.: Então não podemos trocar o “R” de lugar? |
| E: Não |

Fonte: Dados da pesquisa.

O que pode ter influenciado as oscilações de Esteban ao escrever “PROTA” e “PRECEBER”? Será que teria sido o modo como ele escutou o som? O pico da sílaba? A consoante? Será que a criança pode ter se baseado nas outras sílabas “travadas” que escreveu, numa espécie de memorização da forma como em “vidro”, “fraca” e “presta”? Esteban faz a correspondência letra-som de todos os fonemas das palavras, no entanto não escreve “R” na posição correta, talvez porque não tenha conseguido perceber uma diferença sutil que tem o som da sílaba com “R” em posição de coda e na posição de ataque, indicando ao que parece, um problema de análise fonológica, e não de análise fonêmica.

Na escrita da palavra “perceber”, cujo resultado é “PRESEBER”, além de fazer a mesma troca da consoante em posição de coda feita na palavra “porta”, Esteban expressa de forma mais clara, uma das estratégias que usa para escrever. Conforme podemos ver na entrevista a seguir (QUAD. 81), ele diz “*eu li a palavra antes de escrever*”, fornecendo indícios de que

estaria dispondo de um léxico de imagens de palavras escritas do qual já dispõe a essa altura, mesmo sendo um leitor pouco experiente.

Quadro 81: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “p”- outubro/2011

| |
|--|
| Esteban (6;9anos) |
| Pesq.: Como você pensou para escrever essa palavra? |
| E: Eu fui falando as letras e escrevendo. |
| Pesq.: Como você sabe que está certo desse jeito? |
| E: Eu li a palavra antes de escrever. |
| Pesq.: Tem um coleguinha que escreveu o “R” depois do “E”, ele está certo ou você? |
| E: “per”, “per”, “per”. |
| Pesq.: Qual dos dois está certo? |
| E: Eu. Porque tem o “R”. |
| Pesq.: o “R” tem que ficar aí mesmo? |
| E: É. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na segunda sílaba da palavra perceber, “ce”, Esteban, mais uma vez, se confunde em relação as correspondências de /s/, e o representa com a consoante “S”, quando deveria ser “C”, persistindo com dificuldades na representação do fonema /s/, sobretudo quando ele é representado com a consoante “C”, desde a primeira tarefa de produção escrita.

Ao escrever as palavras da lista, Esteban ia dizendo baixinho os sons, como na escrita da palavra “presta”, por exemplo, quando faz uma análise explícita do fonema /s/ e consegue fazer a correspondência /s/ e “S” de forma correta, assim como fez para as palavras “isca”, “pasta” e “estômago”, quando “S” tem o mesmo som e está na mesma posição. Durante a entrevista, Esteban realiza algumas operações com o fonema /s/ que não conseguiu realizar nas tarefas de consciência fonológica, como a tarefa de supressão do fonema inicial (SFI), quando teria que identificar o som inicial da palavra, retirá-lo e dizer que ficaria da palavra. Veja que aqui ele consegue suprimir o último fonema da sílaba “pres”, e diz o som correspondente: /s/, conforme trecho da entrevista (QUAD. 82), durante a escrita da palavra:

Quadro 82: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “presta” - outubro/2011

| |
|--|
| Esteban (6;9anos) |
| Pesq.: Que letras você usou para escrever o “pres” de “presta”? |
| E: “P”, “R”, “E”, “S”. |
| Pesq.: Tem um coleguinha que não colocou o “S” para escrever “pres”. |
| E: Aí fica “pre-ta”. |
| Pesq.: Como você sabe que tem que colocar o “S”? |
| E: Porque tem o som do “S”. |
| Pesq.: É como é o som do “S”? |
| E: /s/ |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escrita da palavra “passa”, Esteban demonstra que vem elaborando hipóteses sobre as diferentes possibilidades de representação do fonema /s/.

Quadro 83: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “passa” - outubro/2011

| |
|---|
| Esteban (6;9anos) |
| Pesq.: Tem um coleguinha que para escrever “passa” colocou duas letras “S”. Ele está certo? |
| E: Não. |
| Pesq.: Por quê? |
| E: Porque para ficar dois “S” tem que ficar mais tempo: /s/. (diz o fonema de forma prolongada) |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escrita da palavra “carta”, Esteban faz a troca de um som surdo /t/ por um som sonoro /d/, uma troca que, mesmo que esteja acontecendo com mais frequência, nas escritas de Esteban as quais não tivemos acesso, pode ser resolvida pelo convívio com a língua escrita.

Na escrita da palavra “homem” por Esteban, o resultado é “HOME”, a variação na pronúncia interfere na escrita, assim como ocorreu com as crianças com hipótese silábico-alfabética desse estudo. Já que Esteban insere a letra “H”, demonstrando já conhecer a palavra e confirma essa hipótese durante a entrevista quando diz: “*a professora passou essa palavra no quadro*”, fica a dúvida, será que Esteban não conseguiu fazer a correspondência da vogal nasalizada ou ficou satisfeito com a escrita de acordo com a sua pronúncia: “homi”, conforme mostra o trecho (QUAD. 84) a seguir:

Quadro 84: 3ª Tarefa de escrita – Trecho da entrevista durante a escrita da palavra “homem” - outubro/2011

| |
|---|
| Esteban (6;9anos) – |
| Pesq.: Tem um coleguinha que colocou uma letra “M” no final para ficar “homem”. Quem está certo, você ou ele? |
| E: Eu, porque a professora passou essa palavra no quadro. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a escrita da palavra “estômago”, Esteban escreve tal qual a sua pronúncia e o resultado é “ESTOMOCO”. Neste caso, a pronúncia das sílabas finais da palavra pela criança parece ter levado a esse resultado. Ao ser solicitado a ler a palavra, a criança lê “ES-TO-MO-CO”, indicando duas letras para cada sílaba, mas não revê a sua escrita. Esteban usa o grafema “C” para representar outro fonema /g/, no entanto, aqui ele diz “co” e não “go”, pronunciando as sílabas da palavra ao escrever.

Dois meses depois da aplicação da segunda tarefa de produção escrita, Esteban, alfabetizado, apresenta poucas oscilações, conforme podemos verificar no quadro 85, a seguir, que apresenta as escritas de Esteban, na terceira e última tarefa de produção escrita:

Quadro 85: Escritas de Esteban (6anos 9meses) - dezembro de 2011

| PALAVRA | ESCRITA |
|------------------|----------------|
| MAIONESE | MAIONESE |
| ARROZ | ARROS |
| AVEIA | AVEIA |
| IOGURTE | IRORCUDE |
| SAL | SAL |
| ALHO | ALNHO |
| LUVAS | LUVAS |
| CENOURA | SENOURA |
| ABÓBORA | ABOBORA |
| CHOCOLATE | CHOCOLATE |

Fonte: Dados da pesquisa.

As escritas de Esteban indicam avanços e mostram que ele tem consolidando alguns conhecimentos importantes acerca das relações letra-som do sistema de escrita ou mesmo outras convenções que não passam por este princípio. Ele resolve, por exemplo, a sílaba complexa com dígrafo, na palavra “chocolate”, o que não conseguiu fazer na primeira tarefa de produção escrita, talvez se valendo de um modelo memorizado para o qual não necessita de análise.

Na escrita da palavra “iogurte”, Esteban não consegue resolver a sílaba complexa com coda “gur”, e obtém o resultado “IRORCUDE” para sua escrita, a pronúncia de Esteban parece ter interferido bastante nessa escrita. Mais uma vez, ele tem problema com o uso do grafema “C” e representa o fonema /g/. Persiste ainda na troca de /t/ por /d/ na última sílaba da palavra “te”. No entanto, ao ler, a criança não revê a sua escrita e fica satisfeita.

A escrita do monossílabo “sal” não foi problema para Esteban, inclusive frente à correspondência sonora da vogal átona /w/. No entanto, para a escrita das palavras “arroz” e “cenoura”, cujo resultado foi “ARROS” e “SENOURA”, respectivamente, aparecem novamente os problemas de representação do fonema /s/ e usos do “S”. Na palavra “arroz” Esteban corresponde o fonema /z/ a consoante “S” e palavra “cenoura” corresponde o fonema /s/ a “S” quando deveria corresponder a consoante “C”.

A persistência de algumas oscilações de Esteban para escrever, frente ao fonema /s/ e suas representações, frente às diferentes possibilidades de uso do grafema “C” parece indicar uma lacuna no que diz respeito ao ensino sistemático das relações letra-som que possam subsidiar melhor a sua escrita, uma vez que a criança não conseguirá superar seus erros por conta própria, ela terá de aprender um sistema de escrita ortográfico.

5.4 Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética

Os dados coletados neste estudo, referentes à aplicação das tarefas de consciência fonológica, relacionados às etapas do percurso evolutivo da escrita pelas crianças confirmaram que as habilidades da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética estão inter-relacionadas, conforme vários estudos já mostraram.

No entanto, diante das controvérsias desse campo de pesquisa, fica uma pergunta crucial: que implicações cada habilidade da consciência fonológica teria na aquisição do sistema de escrita pela criança?

Nossa tentativa, nesse estudo foi dar um passo a mais nessa questão, investigando como as crianças operariam com as diferentes unidades linguísticas, sílabas, rimas e aliterações, e fonemas, em cada etapa do seu processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e quais as implicações disso na aquisição da língua escrita. E ainda, investigando o modo como as diferentes habilidades da consciência fonológica se conectam com o modo como a criança escreve em cada etapa de seu percurso evolutivo da escrita.

Para isso, foi preciso, em primeiro lugar entender a consciência fonológica como um conjunto de habilidades conforme apontam Cough e Larson (1995), Morais, A. (2004; 2006a) e não apenas a capacidade de relacionar grafemas a fonemas, ou seja, a consciência fonêmica, como sugerem os estudiosos da perspectiva da “*phonological awareness*”, Gombert (2003), Morais, J. (1996), Capovilla e Capovilla (1999, 2000), Cardoso-Martins (1995).

Para que pudéssemos tentar entender melhor o papel das habilidades fonológicas no desenvolvimento da escrita das crianças, acrescentamos a entrevista, solicitando que justificassem a sua resposta, durante a aplicação do teste de consciência fonológica, um

instrumento mais padronizado, porém que tem sido utilizado, de forma semelhante, em diversos estudos que avaliam habilidades da consciência fonológica. Isso possibilitou uma análise mais detalhada sobre o modo como as crianças estariam operando com os diferentes segmentos orais.

Graças à entrevista, observamos algumas inconsistências nesse tipo de teste, quando, por exemplo, ocorre uma resposta correta ou incorreta por critérios não mensuráveis no instrumento, que influenciam a análise dos segmentos orais pela criança, como a variação linguística, e a análise baseada no significado das palavras. No caso da variação linguística, o erro não poderia ser atribuído à incapacidade de análise das partes sonoras das palavras e, no caso de análises baseadas no significado, pode haver coincidências nas respostas e ser atribuído um acerto para uma resposta que não indica a capacidade de analisar as palavras enquanto sequência de sons, conforme ocorreu em nosso estudo. Dos estudos que revisamos para essa tese da perspectiva da *“phonological awareness”*, não encontramos a preocupação dos autores em solicitar justificativas das crianças para suas respostas nas tarefas de consciência fonológica, isso pode se explicar pelo fato de adotarem a pesquisa experimental, e em sua maioria, investigar grande número de sujeitos.

Diferentemente dessa postura, Morais, A. (2011) solicita justificativas para as crianças para suas respostas em tarefas que avaliam diferentes habilidades de segmentação oral. O autor também faz um questionamento acerca da tarefa de segmentação fonêmica, quando as crianças a realizam dizendo o nome das letras, já que a maioria dos pesquisadores não menciona esse fato, será que aceitam a análise baseada no nome das letras como segmentação fonêmica?

Neste estudo, não atribuímos pontos no teste de consciência fonológica para crianças que responderam as tarefas dizendo o nome das letras. Os nossos resultados mostraram que as crianças, do nível silábico ao nível alfabético, não apresentaram a habilidade da consciência fonêmica, demonstraram sensibilidade aos fonemas, identificando-os e, no nível alfabético, estabelecendo a relação grafemas-fonemas, no entanto, não conseguiram pronunciar os fonemas, uma vez que o fonema é fisicamente inseparável da corrente da fala. Conforme já apontamos, mesmo a criança com hipótese alfabética não consegue dizer os nomes dos fonemas e dizem o nome das letras para resolver as tarefas. Tanto a tarefa de supressão do

fonema inicial quanto a de análise fonêmica foram resolvidas pelas crianças com segmentações em sílabas.

Nossos resultados indicam que as habilidades que envolvem a segmentação em sílabas, como a segmentação silábica seria imprescindível para o desenvolvimento da escrita. No entanto, nossas análises nos fazem levantar a hipótese de que outras habilidades que envolvem a segmentação em sílabas, como a classificação com base na sílaba inicial não teria um impacto tão relevante na evolução da escrita, assim como parece ocorrer com a habilidade de operar com rimas e aliterações. No nosso estudo, Sabrina com hipótese silábico-alfabética, não conseguiu operar com rimas e aliterações, ela não conseguia extrair a sílaba inicial das palavras e dizer o que ficava, e dizia a letra inicial da palavra. Sabrina também teve um desempenho relativamente baixo na tarefa de segmentação em sílabas, considerada a mais fácil. Diferentemente dos dados de Cardoso-Martins (2011) que apontaram que a habilidade para operar com rimas é pré-requisito para detectar fonemas, Sabrina demonstrou que já começa a fazer análises dos fonemas iniciais das palavras, apesar de não dizer os sons em voz alta, e ainda não consegue operar com rimas e aliterações.

O desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica correspondeu de forma significativa à hipótese conceitual de escrita das crianças. Lucimara, com hipótese silábica inicial, na maioria das vezes, não realizou análises das partes sonoras das palavras. Eduarda, com hipótese silábica um pouco mais avançada que Lucimara, fez análises sonoras em tarefas que envolviam a segmentação em sílabas. As crianças Camila, Hevelyn e Sabrina, com hipótese silábico-alfabética, ainda que realizassem as tarefas de forma bastante particular, conseguiram realizar análises de segmentação silábica com justificativas condizentes com a análise sonora feita. E Esteban, com hipótese alfabética, foi o único a realizar análises fonêmicas, porém dizendo o nome das letras. Esses dados indicam, como apontam Vernon e Ferreiro (2013), que a consciência fonológica parece ter uma evolução e não pode ser considerada de forma dicotômica, como se a criança tivesse ou não consciência fonológica.

Diferentemente do que ocorreu nas tarefas de segmentação oral, nas tarefas de produção escrita, as crianças conseguiram realizar algumas análises fonológicas que não haviam conseguido nas tarefas orais, indicando que a escrita produzida pela criança seria um ponto de partida fundamental para análises da fala, segundo indica Ferreiro (2013). Para Vernon e

Ferreiro (2013), “as atividades de escrita e de leitura podem ajudar as crianças a tomar consciência da estrutura sonora da linguagem” (VERNON e FERREIRO, 2013, p.213).

Ao procurar pistas sobre quais habilidades de segmentação oral a criança se vale ao escrever, vimos que, além de análises fonológicas, outros fatores parecem interferir nos modos de escrever da criança, tanto colaborando, quanto dificultando o avanço em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Constatamos que ao escrever e ao revisar as suas escritas, em muitos momentos, as crianças conseguiam realizar análises das unidades linguísticas variadas como: sílabas, rimas e aliterações e fonemas. Por um lado, no entanto, durante a aplicação das tarefas dos testes de consciência fonológica, quando as crianças não tinham a escrita como apoio não foram capazes de realizar a maior parte das análises sonoras. Por outro, constatamos que as habilidades da consciência fonológica evidenciam-se na forma da criança escrever.

As crianças que apresentaram melhores desempenhos nas tarefas de consciência fonológica demonstraram um trabalho mais analítico da sílaba ao escrever, e ainda, durante a escrita, realizaram um trabalho mais complexo com as unidades linguísticas, sílabas, rimas e aliterações e fonemas do que tinham conseguido demonstrar no momento das tarefas orais.

Nossos resultados fornecem indícios de que, para que a criança avance em seu processo de apropriação da escrita, as habilidades de segmentação oral em sílabas precisam estar bem consolidadas. As crianças com hipótese silábico-alfabética e alfabética demonstraram que essa habilidade estaria bem desenvolvida, e a criança com hipótese silábica, Eduarda, que escrevia com mais letras pertinentes do que Lucimara, como uma hipótese silábica inicial, também apresentou bons resultados nas tarefas orais de segmentação em sílabas. A partir desses dados construímos a hipótese de que as oportunidades de reflexão sobre a escrita, quando a criança escreve espontaneamente e lê o que escreve, fazendo um tipo de verificação com mediação de um adulto, podem servir para que a criança desenvolva tais habilidades, em detrimento de um trabalho baseado em repetição de sílabas orais, ou outros tipos de treinamento orais, como sugerem Adams et al. (2006).

As várias soluções encontradas por Lucimara, Eduarda, Sabrina, Hevelyn, Camila e Esteban, em suas tentativas de escrever alfabeticamente, conforme aponta Abaurre (2011a), mostram a variedade de soluções alfabéticas possíveis que podem ser encontradas em amostras de escrita

de uma mesma criança e refletem a característica arbitrária do nosso sistema ortográfico de escrita, no qual mais de uma letra pode representar um mesmo som, e um som pode representar mais de uma letra. Nossos dados indicaram que as crianças, além das conceitualizações sobre a escrita, têm maneiras particulares de analisar a sílaba para escrever. Ao que parece, as soluções encontradas pela criança para escrever vão depender da sua forma de conceber a escrita, ou seja, de suas hipóteses conceituais acerca do sistema de escrita alfabética, das análises fonológicas que é capaz de realizar, aqui incluídas as diferentes habilidades de segmentação oral, não apenas a análise fonêmica, e da estrutura interna da sílaba.

Nossos dados indicaram que as estratégias utilizadas pelas crianças ao escrever não parecem ser (somente) vinculadas ou dependentes das habilidades da consciência fonológica, sobretudo da habilidade de segmentação fonêmica, como têm sido apontado por alguns estudiosos da consciência fonológica que são defensores do método fônico. A análise das produções escritas dos sujeitos indicou que mesmo as crianças com hipóteses muito iniciais de escrita realizam um complexo trabalho de análise da sílaba para escrever, que não passa (somente) pela relação letra-som. Neste trabalho de análise da criança, evidencia-se a necessidade de reflexão sobre um sistema de notação alfabética, cujo ensino baseado apenas na relação grafema-fonema, por meio de métodos fônicos, não parece ser capaz de sustentar. Entretanto, ressaltamos que não estamos defendendo que não se deva ensinar as relações letra-som de forma sistemática na escola: isto é parte constitutiva do processo de aprendizagem de um sistema alfabético.

Analisar os “erros” das crianças em suas produções escritas sem atribuir a sua causa a incapacidade de realizar análises fonêmicas, parece proporcionar melhores condições de enxergarmos outros problemas que a criança enfrenta ao escrever e as diferentes soluções que encontram para resolvê-los. Foi o que tentamos fazer neste estudo e, no complexo trabalho de análise da sílaba pela criança, encontramos soluções, que parecem envolver determinados tipos de análises fonológicas, já que o sistema de escrita alfabética tem como base a relação letra-som, no entanto, as soluções não parecem se restringir apenas a esse tipo de análise. A partir dos tipos de soluções apresentadas pelas crianças para resolver os problemas de escrita, em cada etapa do seu processo evolutivo, categorizamos as estratégias utilizadas pelas crianças em quatro eixos, os quais anunciamos durante as análises das produções escritas, e que sintetizamos a seguir:

1. Problemas de desordem com pertinência

Nas soluções apresentadas pelas crianças com hipóteses silábicas e silábico-alfabéticas para escrever, encontramos nas tentativas de incluir mais letras em sua escrita, quando desestabilizam a hipótese anterior, assim como o recente estudo Ferreiro (2013), encontramos soluções escritas das crianças com “desordem com pertinência”, quando elas escrevem com letras pertinentes, mas em desordem e ficam satisfeitas com a escrita. Conforme indica Ferreiro (2013), ao abandonar a escrita silábica, as crianças passam a complexa tarefa de decidir a ordem das letras para escrever e não necessariamente a uma análise em sequências de fonemas.

2. Influência do reconhecimento do nome das letras

Nosso estudo trouxe fortes indícios de que o conhecimento dos valores sonoros dos nomes das letras parece ser uma fonte de referência importante, quando a criança realiza análises sonoras das palavras para escrever. No entanto, isso não significa dizer que as crianças que utilizavam esse tipo de estratégia, apresentassem escritas mais avançadas do ponto de vista da evolução da escrita, já que crianças com hipóteses silábicas até as alfabéticas valiam-se desse recurso. Ao contrário, verificamos que Esteban, com hipótese alfabética utilizou muito essa estratégia, provavelmente, porque, com uma hipótese mais avançada de escrita, já reconhecia um número maior de letras.

Além disso, nossos dados não nos permitem estabelecer relações entre o reconhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita, uma vez que não monitoramos essa variável, avaliando o conhecimento do nome das letras pela criança. Contudo, verificamos que a utilização dessa estratégia pelas crianças foi recorrente ao escrever, e que, inclusive, em alguns momentos, chegava a dificultar a escrita já que impedia a criança de analisar a sílaba de forma completa, como na escrita da palavra “aveia”, por exemplo, cujas três crianças com hipótese silábico-alfabética escreveram apenas “V” para “vei”. Em várias ocasiões percebemos que, mesmo numa hipótese que revela maior conhecimento conceitual do funcionamento da escrita, alguns “erros” ocorrem por falta de repertório. Dessa forma, nossos dados sugeriram, assim como Leite e Morais (2011),

que o reconhecimento do nome das letras não irá necessariamente ajudar a criança a compreender que as letras representam os sons.

A utilização de mais essa estratégia pelas crianças indica que as suas oscilações ao escrever não se devem a uma única hipótese de escrita, elas têm a ver também com os valores sonoros das letras que já conhecem, conforme aponta Moraes, A. (2012). Segundo o autor, este tema, pouco explorado pela psicogênese precisa ser mais investigado.

3. A imposição do modelo CV

A escrita da segunda lista da tarefa de produção escrita, com palavras com coda e ataque ramificado, forneceram dados que mostram a busca regularidade da estrutura CV. As omissões ou transformação das palavras CVC para CVCV ocorreram nas escritas de crianças com hipóteses silábico-alfabética e alfabética, indicando como a estrutura da sílaba pode influenciar escritas, mesmo de crianças com hipóteses pré-alfabéticas.

Conforme aponta Ferreiro e Zamudio (2013), “a criança pode estar trabalhando ainda ao nível da sílaba, mesmo que esta unidade como tal não esteja marcada nas escritas alfabéticas” (FERREIRO; ZAMUDIO, 2013, p.240). Segundo as autoras, esse tipo de solução para a escrita parece ter a ver com práticas escolares e ser assimilado pelas crianças como um modelo geral para resolver qualquer problema de escrita.

Segundo Abaurre (2011b) a criança parece reconstruir a estrutura interna da sílaba, assim, torna-se necessário considerar que, além das reflexões fonológicas, ao ser obrigada a escrever uma sequência de letras, criança convive com outras hipóteses que parece elaborar acerca da estrutura internada sílaba.

4. Influência de conhecimentos adquiridos acerca do sistema ortográfico no ensino formal.

Ao escrever, as crianças também apresentaram soluções que podem ter sido influenciadas pelos conhecimentos que elas vão adquirindo acerca do sistema de escrita, uma vez inseridas num contexto de alfabetização formal. As produções escritas de palavras muito difíceis, do ponto de vista ortográfico, para crianças em processo de apropriação do

sistema de escrita, revelaram que mesmo crianças com hipóteses muito iniciais de escrita, vão elaborando conhecimentos acerca do sistema de escrita ortográfico, e suas respostas não fogem, na maioria dos casos, às possibilidades de escrita da língua.

Na escrita de palavras com muitas sílabas, trissílabas ou polissílabas, percebemos que as crianças tenderam a centrar sua atenção em uma das sílabas em suas tentativas de análise, na primeira sílaba, ou na sílaba mais complexa, ou na sílaba tônica. Em outras, simplesmente pareciam ignorar a complexidade das sílabas e ficavam satisfeitas com a escrita, já que palavras com muitas sílabas satisfazem, na maioria das vezes, a hipótese quantitativa para crianças no nível silábico.

A variação linguística também trouxe problemas para a criança que transferia, para a escrita, traços da fala. Este fato ocorreu com todas as crianças. Além desse problema de ordem fonológica, parece que o das convenções letra-som pode ter representado um entrave para o avanço de crianças com hipóteses silábico-alfabéticas, quanto para o aprimoramento da hipótese alfabética.

A ideia que a criança elabora de que a fala corresponde exatamente a escrita torna-se um complicador em um sistema de escrita alfabética em que, um mesmo som não corresponde a uma única letra e vice-versa. As crianças do nosso estudo demonstraram um grande esforço na tentativa de compreender as relações letra-som, inclusive aquelas com hipótese silábica, ao analisar os sons para escrever letras pertinentes. No entanto, as crianças esbarravam nas múltiplas representações de um mesmo fonema e de um mesmo grafema. Observamos que esse tipo de dificuldade permaneceu da primeira a última tarefa de produção escrita, visto que as crianças não demonstraram progressos em relação a esse conhecimento que ajudassem no aprimoramento ou no avanço para a hipótese alfabética.

Nossos dados indicaram que as crianças com hipóteses silábico-alfabéticas já começam a enfrentar, de forma mais analítica, as dificuldades geradas pelas relações letra/som, e ao que parece, para que essa criança progrida em relação a apropriação do sistema de escrita, será necessário um ensino sistemático dessas relações. No entanto, vimos que os sujeitos do nosso estudo progrediram muito pouco em relação às hipóteses conceituais de escrita. A partir desse dado, levantamos duas hipóteses: a primeira é a de que parece haver uma lacuna no processo de aprendizagem da língua escrita dessas crianças: o ensino sistemático

do sistema alfabético de escrita. A segunda hipótese a se considerar refere-se ao fato de que um ensino da língua escrita¹⁶, baseado na cópia, e em práticas pedagógicas que privilegiam métodos tradicionais como o silábico, e ainda, que não oferece oportunidades de reflexão sobre a escrita, pode impedir o avanço das crianças para a escrita alfabética.

Finalmente, não podemos deixar de considerar algumas experiências de letramento que as crianças manifestaram, em algumas de suas explicações, durante a realização das tarefas de produção escrita. Ainda que essas experiências não tenham influenciado diretamente a escrita das crianças, indicaram que elas percebem a função social da escrita, conhecem alguns tipos de suporte: “*está escrito no computador*”, “*eu vi na minha internet*”, além de conhecer os gêneros rótulo, “*pipoca está escrito no saquinho*” e carta “*a minha irmã recebe carta e eu leio*”, por exemplo. Esses dados nos fazem levantar a hipótese de que mesmo que a escola dissocie alfabetização e letramento, o mundo letrado em que vivemos, irá garantir de certo modo, o entendimento da escrita enquanto uma prática social.

¹⁶ Destacamos mais uma vez, que apesar de as metodologias de alfabetização utilizadas pela professora não serem objeto de investigação direta nesse estudo, fazem parte do contexto de ensino formal que nossos sujeitos estavam inseridos, e foram aferidas por meio de conversas informais nos primeiros contatos com a professora, além da verificação dos materiais didáticos e cadernos dos alunos que ela mostrava para a pesquisadora.

CAPÍTULO VI — CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças que participaram do nosso estudo, Lucimara (6;3 anos), Eduarda (6;3 anos) Sabrina (6;5 anos), Hevelyn (6;4 anos), Camila (6;5 anos) Esteban (6;9 anos), nos ajudaram a buscar pistas para compreender o problema do qual partiu essa investigação: quais seriam as conexões entre as várias habilidades da consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética?

Ao nos debruçarmos sobre os modos de escrever das crianças e tentarmos aferir que habilidades de segmentação oral seriam mais importantes na aquisição da escrita, e, além dessas habilidades, observarmos o tipo de solução que a criança apresentaria para resolver as sílabas complexas, tentamos aferir outros fatores que poderiam interferir na aquisição da língua escrita. Apesar das dificuldades em se pesquisar com crianças, já que a forma como elas comentam a sua escrita nem sempre pode corresponder à análise que realizam, podendo interferir, de certa forma, nas análises do pesquisador, cremos que nossos dados forneceram indícios suficientes para levantarmos algumas hipóteses.

Com relação às habilidades da consciência fonológica e as suas implicações no processo de apropriação do sistema de escrita, nossos dados sugerem que:

- ✓ Não podemos confundir consciência fonológica com consciência fonêmica. Precisamos admitir que a consciência fonêmica é uma das diferentes habilidades da consciência fonológica;
- ✓ A habilidade de segmentar as palavras em sílabas parece ser fundamental para o desenvolvimento da escrita. Já a habilidade da consciência fonêmica do ponto de vista da explicitação dos fonemas (dizer os fonemas em voz alta) não parece ser uma condição necessária para a apropriação do sistema de escrita alfabética.
- ✓ As crianças em processo de desenvolvimento da escrita, tanto aquelas com hipóteses iniciais de escrita, tanto com hipóteses alfabéticas, não conseguem dizer os nomes de fonemas, sendo que esse tipo de conhecimento não parece necessário para que a criança avance em seu processo de aquisição do sistema de escrita alfabética,
- ✓ Quando têm o apoio da escrita, as crianças são capazes de realizar algumas segmentações orais que não conseguem em tarefas de consciência fonológica. O que

indica a fragilidade deste tipo de teste, que pode mascarar o papel do sistema de escrita no desenvolvimento das habilidades fonológicas.

Com relação a outros fatores que podem interferir na apropriação do sistema de escrita, além das habilidades da consciência fonológica, nossos dados sugerem que:

- ✓ Para escrever, além de relacionar partes sonoras das palavras com partes escritas, as crianças realizam um trabalho de análise da sílaba que inclui decisões acerca de quais letras (consoantes ou vogais) e a ordem das letras para escrever. As omissões das crianças ao escrever na fase de transição da escrita silábica para a alfabética não podem ser atribuídas (somente) à incapacidade de análise fonêmica.
- ✓ A estrutura interna da sílaba, sua hierarquia de dificuldade e a aparente necessidade de a criança preservar o modelo CV são fatores que implicam diretamente no processo de apropriação da escrita pela criança. Os “erros” que a criança comete na busca da regularização do modelo CV precisam ser considerados como parte do processo de evolução da escrita e não podem ser atribuídos à incapacidade de relacionar fonemas a grafemas.
- ✓ O reconhecimento do nome das letras é uma estratégia importante utilizada pela criança para escrever, mas não parece garantir que ela avance em suas hipóteses conceituais de escrita.
- ✓ Os conhecimentos acerca do sistema de escrita que a criança vai construindo, durante o processo de alfabetização formal, impactam na escrita da criança e podem contribuir ou não para o avanço em seu processo de construção da escrita.

Ao invés de ficarmos discutindo se a consciência fonológica é adquirida antes ou depois da escrita, parece necessária a realização de mais pesquisas no sentido de aprofundar o entendimento acerca do modo como as crianças concebem a escrita e sobre os fatores que implicam na apropriação do sistema de escrita alfabética, além das habilidades da consciência fonológica. Parece-nos que, para garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças, seria necessário que as metodologias de alfabetização incluíssem a relação grafema-fonema. Essa análise deve fazer parte do ensino e da reflexão uma vez que o nosso sistema alfabético de escrita é uma representação de aspectos sonoros da linguagem e não há como ensiná-lo suprimindo sua própria base conceitual.

No entanto, para isso, não podemos abdicar da concepção do sistema de escrita como um sistema notacional e não como um código, como ocorre em nosso país, por meio de algumas ideias disseminadas em relação à adoção do método fônico, como o único capaz de resolver todos os problemas da alfabetização, isso porque trabalharia a relação grafema-fonema. Não encontramos justificativas para adoção de um método que privilegie apenas uma unidade de análise, de forma mecânica, ou seja, somente um aspecto da alfabetização: a relação grafema-fonema. Esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído no sentido de ajudar a desconstruir essa ideia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. A aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volante*, v.2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011b.
- ABAURRE, M. B. M. Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas. In LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Aquisição da linguagem: Estudos Recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011a.
- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In LAMPRECHT, R. (Org.). *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Em busca de pistas. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDEBERG, I.; BEELER, T. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES-MARTINS, M. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 1994.
- ARAGAO, S. S. A.; ARTUR MORAIS, A. G. Avaliando habilidades de consciência fonêmica de crianças já alfabetizadas pelo método fônico. In: *Anais do I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO*, 2012, Natal, 2012. v. 1. p. 1-12.
- BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In MALUF, M.R (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- BLANCHE-BENVENISTE. A escrita: irredutível a um código. In FERREIRO, E. (Org.) *Relações de In (dependência) entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Kit da Provinha Brasil*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 15 de setembro de 2003. Disponível em; <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 10 jul. 2005.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAGLIARI (2007), L. C. *Elementos de fonética do Português Brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C.. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças de baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2000, 13 (1). Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 dez. 2005.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição inicial da leitura e da escrita em português. In LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Aquisição da linguagem: Estudos Recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS, C. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 76, p. 41-49, 1991.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidências de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), p. 330-336, 2005.

COUGH, P.; LARSON, K. A estrutura da consciência fonológica. In CARDOSO-MARTINS, C.. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In SINCLAIR, H. (Org.) *A Produção de Notações na Criança*. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e Educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*, GOODMAN, Y. M. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 22-35.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In FERREIRO, E. (Org.). *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternâncias y desorden com pertinência (2009). Disponível em: <<http://www.lecturayvida.org.ar/LyVHome.html>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

FERREIRO, E. O ingresso na escrita e as culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; VERNON, S. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E.; ZAMUDIO, C. A escrita das sílabas CVC e CVC no início da alfabetização escolar. A omissão de consoantes é uma prova da incapacidade para analisar a sequência fônica? In *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, H. (Org.) *Dossiê Alfabetização e Letramento. Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM, 2007. Vol. 32, nº1. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português Brasileiro. *Revista Letras de Hoje*, v.132, p.155 - 170, 2003.

FREITAS, G. C. M. LAMPRECHT, R. R. (Org.). Sobre a consciência fonológica. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In MALUF, M. R. (Org.) *Metalinguagem e Aquisição da escrita*: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

GONÇALVES-RIBEIRO, M. V. *A consciência fonológica e o sucesso na alfabetização*: um estudo com crianças alfabetizadas. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 15 out. 2013.

ILTEC. *Dicionário de Termos Linguísticos*. Portal da Língua Portuguesa. Instituto de Linguística e Teoria Computacional. Disponível em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

KARMILOFF-SMITH, A. Does metalinguistic awareness have any function in language acquisition processes? Manuscrito, 1982. In YAVAS, F. Habilidades Metalinguísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 14, 39-51, 1989.

LEITE, T. M.; MORAIS, A. G. O conhecimento do nome das letras e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*. v. 6, n. 1, p. 6-24, jan./abr. 2011.

LIBERMAN, I.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F.W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212, 1974. Disponível em: <http://www.ltl.appstate.edu/reading_resources/liberman_et_al_74.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: reflexão e crítica*. vol. 10, n.1, Porto Alegre, 1997, p.125-145. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 10 jun. 2007.

MATZENAUER, C. L. B. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, A. R. M., MATZENAUER, C. L. B.; Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel . Pelotas [35]: 359 - 405, janeiro/abril, 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n35/13.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

MIRANDA, A. R. M. A grafia das estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In PINHO, Sheila Z. (Org.) *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: UNESP, 2009, p. 409-426. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/geale>>. Acesso em: 15 out. 2013.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 2006a, 70, p. 58-67.

MORAIS, A. G. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)? In LAMPRECHT, Ritter (Org.). *Aquisição da linguagem: Estudos Recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 71-88.

MORAIS, A. G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, p. 35-48.

MORAIS, A. G. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In FRADE, Isabel Cristina Alves da

Silva Frade (org. [et al.]). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além dos velhos “métodos”? 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index>>. Acesso em: 15 mai. 2007.

MORAIS, A. G. Psicologia, educação escolar e didáticas específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização. *Ensaio para concurso*. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais. Recife, 2010b.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORTATTI, M. R. L. A história dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index>>. Acesso em: 15 ma. 2007.

MOURÃO, S. M. *O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem*. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldade na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, J. B. A. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. *Revista Ensaio*, V. 10, N. 35, Abril-Junho 2002. p. 161-200. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

OLIVEIRA, M. A. Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita. Guia da Alfabetização. *Revista Educação*. Publicação especial, N. 1. Editora Segmento, São Paulo, 2011.

OLSON, D. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In CARRAHER, T. N. (Org.). *Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação*. Editora Vozes: Petrópolis, 1988.

SILVA, A.C. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista com Magda Soares. *Jornal do Brasil*, 26/11/2000. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, M.; CARVALHO, T. C.(Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT de alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª REUNIÃO DA ANPED, 2003. Disponível em: <www.fae.ufmg.br>. Acesso em: 13 out. 2013.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.

TREIMAN, R.; BOWEY, J. A.; BOURASSAC, D. Segmentation of spoken words into syllables by English-speaking children as compared to adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83 (2002), pp. 213–238.

VERNON, S. Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica-Revista de la escuela y del maestro*, 9, p. 63-71, 1996.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

YAVAS, F. Habilidades. Metalinguísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 14, p. 39-51, 1989.