

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Ana Paula Campos Cavalcanti Soares

**RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ESCRITA E
LEITURA EM TESTES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2009

Soares, Ana Paula Campos Cavalcanti Soares.

Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado / Ana Paula Campos Cavalcanti Soares. Belo Horizonte, 2009. xi, 120 f.: il.

Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação, 2009.

Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel

1. Consciência fonológica 2. Leitura e escrita. 3. Jovens e adultos 4. Educação - Dissertação. I. Maciel, Francisca (Orient.). II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares

**RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ESCRITA E
LEITURA EM TESTES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisitos parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:

Orientadora: Prof^ª. Francisca Izabel Pereira Maciel -
UFMG

Co-Orientadora: Prof^ª. Delaine Cafiero Bicalho -
UFMG

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada “Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado”, de autoria da mestranda Ana Paula Campos Cavalcanti Soares, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Francisca Izabel Pereira Maciel – FAE/UFMG

Profª Drª Delaine Cafiero Bicalho – FAE – UFMG

Profª Drª Cláudia Vóvio – UNIFESP

Profª Drª Maria Lúcia Castanheira – FAE - UFMG

Membros Suplentes

Profª Drª Leiva Leal – FAE - UFMG

Profª Drª Isabel Cristina Alves da Silva Frade – FAE - UFMG

Belo Horizonte, _____ de _____ 2009

A meu pai e minha mãe por fazerem de mim o que hoje sou. As
minhas avós Dina (*in memorian*) e Aliete.

AGRADECIMENTOS

A minha família e familiares (incluindo pai, mãe, irmão, tios, tias, primos, primas, sogra, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas), pelas suas existências.

A meu marido, pela sua paciência.

Ao Pierre, pelo companheirismo.

As monitoras do Proef-1 (Miriam, Karen Nery, Sílvia, Daiane, Patrícia) que me auxiliaram na aplicação dos testes.

A Juliane e Simone por assumirem o posto de aplicadoras, por diversas vezes.

As professoras (Regina e Mirly) da Escola Municipal Caio Líbano pela colaboração.

As alfabetizadoras do projeto Alfabetização Solidária em Padre Paraíso pelo auxílio.

Aos participantes da pesquisa, pela oportunidade disponibilizada.

Aos professores responsáveis pelas turmas de alfabetização de jovens e adultos, com os quais aprendi muito.

As minhas amigonas de mestrado pela recepção e trocas de figurinhas: Daniela, Cristiane, Elaine, Juliana, Bruna e Macilene e Dorothy.

Aos meus amigos que me ajudaram nos momentos mais difíceis da escrita: Flavinha, Chrisley, Olavo e Cássio.

Aos professores das disciplinas do mestrado pelo meu crescimento acadêmico: Cidinha, Maria Alice, Leôncio Soares, Ana Maria Galvão, Maria Lúcia Castanheira, Zélia Versiani e Isabel Frade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo curso oferecido e pelas oportunidades como incentivo em eventos e outros.

Ao Ceale por me proporcionar experiências profissionais relevantes para a minha formação.

As colegas do Ceale (Sulamita, Mauricéia e Narriman) pela socialização de experiências.

A FAPEMIG e CAPES, pelo apoio que deu condições para realização da presente pesquisa.

A Francisca Maciel e Delaine Cafiero, pelas críticas construtivas, correções e sugestões, sobretudo pela condução do trabalho de orientação.

“Por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma dádiva ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto e apenas com a colaboração do educador”. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo” (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa procura compreender como se relacionam os progressos na aquisição da leitura e da escrita com o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica em aprendizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em processo de alfabetização.. Para realização desta pesquisa, aplicamos em 70 alunos da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), vinculados a três instituições de ensino de Minas Gerais, um dos testes que o Programa Brasil Alfabetizado utiliza para avaliar seus alfabetizandos. Objetivamos verificar até que ponto as habilidades de reflexão fonológica se correlacionam à aquisição da leitura e da escrita.

Para melhor compreensão do processo de Apropriação do Sistema Alfabético, utilizamos a teoria da Psicogênese da Escrita, proposta pela pesquisadora Emília Ferreiro (FERREIRO, 1985). No processo de alfabetização, consideramos a leitura como processo cognitivo de construção de sentidos (CAFIERO, 2005) e admitimos a importância do conceito de letramento (SOARES, 2004). Além disso, sustentamos o conceito da consciência fonológica definida, genericamente, como a capacidade para manipular (mover, combinar ou suprimir), de maneira consciente, os elementos sonoros das palavras orais (TUMER E KOHL, 1991).

Na aplicação dos testes, foram feitos registros áudio-visuais para melhor observarmos as estratégias utilizadas pelos aprendizes no momento da resolução das questões, além de entrevistas com os participantes da pesquisa. Para a análise dos dados, elegemos questões dos testes, relacionadas à leitura, escrita e habilidades fonológicas, procurando verificar as possíveis correlações entre os resultados. Os dados da pesquisa evidenciam que, mesmo em diferentes etapas do processo de alfabetização, expostos a diferentes metodologias de ensino ou oriundos de diferentes instituições, os alfabetizandos apresentam pequena variação nos índices de acerto nas questões de consciência fonológica, escrita e leitura, sugerindo a relação de causalidade recíproca dessas aprendizagens. Concluímos que nossos resultados corroboram as pesquisas que afirmam ser a relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita e da leitura de causalidade recíproca, ou seja, estas se relacionam entre si de maneira interativa (MORAIS E LIMA, 1989; MORAIS, 2004; PERFETTI ET AL, 1987; WAGNER, TORGENSEN E RASHOTTE, 1994).

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Consciência Fonológica, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research attempts to comprehend how the progresses in reading and writing acquisition and the development of phonologic reflection abilities relate in learners in a process of literacy of the Youth and Adult Education (EJA Program). For the realization of this research, 70 students of the Youth and Adult Literacy (AJA Program) linked to three teaching institutions of Minas Gerais, were tested with one of the tests that the Literate Brazil Program utilizes to evaluate those who are becoming literate. The objective was to verify to what extent phonologic reflection abilities are correlated to reading and writing acquisition.

To better the comprehension of the Alphabet System Appropriation process, the Psychogenesis of Writing theory, proposed by the researcher Emilia Ferreiro (FERREIRO, 1985), was used. Reading as a cognitive process of construction of the senses (CAFIERO, 2005), and the importance of the concept of **letramento** (SOARES, 2004) were considered in the process of literacy. Furthermore, the concept of the phonological conscience, generically defined as the capacity to consciously manipulate (move, combine or suppress) the sonorous elements of oral words (TUMER AND KOHL, 1991), was sustained.

In the application of the tests, audio visual records were taken to better observe the strategies utilized by the learners at the moment of question resolution, as well as in the interviews with participants of the research. For the analysis of the data, questions of the text related to reading, writing and phonological abilities, were elected attempting to verify the possible correlation of the results. The research data evidences that even in different phases of the literacy process, exposed to different teaching methodologies or from different institutions, literacy students present little variation in the index of correct responses to questions of phonological conscience, reading and writing; suggesting a reciprocal causality of these learning processes. It is concluded that these results corroborate with research that affirms that the relation between phonological conscience and reading and writing acquisition, is of reciprocal causality, in other words, these relate amongst each other in an interactive manner (MORAIS E LIMA, 1989; MORAIS, 2004; PERFETTI et al, 1987; WAGNER, TORGENSEN E RASHOTTE, 1994).

Key words; Reading, Writing, Phonological Conscience, Education of Youth and Adults.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Questão 1 – Teste cognitivo	95
Quadro 01	97
Figura 02 - Aluno copiando o nome a partir do documento de identificação	97
Figura 03 - Questão 10 – Teste cognitivo	100
Quadro 02	103
Figura 04 - Aluna marcando com o dedo a primeira sílaba da palavra LOCOMOTIVA .	105
Figura 05 - Questão 5: Teste cognitivo	106
Quadro 03	107
Figura 06 – Aluno acompanhando com o lápis a leitura das sentenças	107
Quadro 04	108
Figura 07 – Questão 6 – Teste cognitivo	109
Figura 08 – Aluna ligando a palavra à figura	110
Quadro 05	110
Figura 09 – Questão 7 – Teste cognitivo	112
Figura 10 – Aluno lendo a palavra CÉU	113
Quadro 06	113
Figura 11 – Questão 8 – Teste cognitivo	116
Quadro 07	117
Quadro 08	118
Figura 12 – Aluna marcando com o dedo a leitura da palavra tartaruga	119
Figura 13 – Questão 22 – Teste cognitivo	119
Figura 14 – Aluna realizando a análise das unidades menores da palavra	121
Quadro 09	121
Figura 15 – Questão 23 – Teste cognitivo	123
Figura 16 – Aluna lendo o bilhete, indicando com o dedo, uma das palavras que representou maior dificuldade para os alunos	124
Quadro 10	125
Figura 17 – Questão 24 – Teste cognitivo	128
Quadro 11	128

Figura 18 – Aluna lendo a sentença e indicando com o dedo a letra X na palavra EXISTEM	129
Figura 19 – Questão 11 – Teste cognitivo	131
Figura 20 – Aluno contando com os dedos os pedaços da palavra Janela	132
Quadro 12	133
Figura 21 – Questão 17 – Teste cognitivo	134
Figura 22 – Aluna apontando para uma das figuras que rimam	136
Quadro 13	136
Figura 23 – Questão 19 – Teste cognitivo	138
Figura 24 – Aluna ligando as figuras e escrevendo nos quadrinhos	138
Quadro 14	139
Figura 25 – Questão 20 – Teste cognitivo	140
Quadro 15	141
Figura 26 – Aluna marcando a alternativa correta e analisando outra figura	142
Gráfico 1 – Percentagem de acertos em Consciência Fonológica, Escrita e Leitura	144

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição de participantes por instituição	75
TABELA 2 - Descritores distribuídos por questões dos testes de entrada 2007	90
TABELA 3 – Percentagem de respostas da 1ª questão	96
TABELA 4 – Percentagem de respostas da 10ª questão	100
TABELA 5 - Mapa de eventos da questão 10	104
TABELA 6 – Percentagem de respostas da 5ª questão	106
TABELA 7 - Percentagem de respostas da 6ª questão	109
TABELA 8 - Percentagem de respostas da 7ª questão	112
TABELA 9 – Mapa de eventos da questão 07	115
TABELA 10 - Percentagem de respostas da 8ª questão	116
TABELA 11 - Percentagem de respostas da 22ª questão	120
TABELA 12 – Mapa de eventos (I) da questão 22	122
TABELA 13 – Mapa de eventos (II) da questão 22	122
TABELA 14 - Percentagem de respostas da 23ª questão	124
TABELA 15 – Mapa de eventos da questão 23	126
TABELA 16 - Percentagem de respostas da 24ª questão	128
TABELA 17 - Percentagem de respostas da 11ª questão	131
TABELA 18 - Percentagem de respostas da 17ª questão	134
TABELA 19 - Percentagem de respostas da 19ª questão	138
TABELA 20 - Percentagem de respostas da 20ª questão	141
TABELA 21 – Distribuição de acertos por descritores	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Tema e escolha	13
Uma visão panorâmica da temática pesquisada	19
A estrutura da dissertação	24
1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	26
1.1 Um breve histórico das campanhas de alfabetização de jovens e adultos	26
1.2 Programa Brasil Alfabetizado: um panorama geral	37
2. A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM JOVENS E ADULTOS	45
2.1 O aprendizado da escrita	45
2.1.1 Apropriação do sistema de escrita alfabético	46
2.2 O processo da leitura	50
2.3 Consciência fonológica: o conceito	56
2.3.1 A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita: diferentes perspectivas	62
2.3.2 A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita: estudos com jovens e adultos	72
3. A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	75
3.1 Grupos pesquisados	75
3.2 Procedimentos metodológicos	81
3.3 Teste cognitivo de leitura e escrita	84
3.4 Coleta de dados	92
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	95
4.1 Análise dos itens de escrita	92
4.2. Análise dos itens de leitura	106
4.3 Análise dos itens de consciência fonológica	131
4.4 Análise geral	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Tema e escolha

O desejo de trabalhar com alfabetização veio durante o curso de Pedagogia¹, com a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica do CNPq da pesquisa: “Mudanças Didáticas e Pedagógicas nas Práticas de Alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem / fazem os professores?”. Sob a orientação e a coordenação dos professores Artur Gomes de Moraes e Eliana Borges Albuquerque, analisamos livros didáticos de alfabetização recomendados e recomendados com ressalva do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2004. Além disso, analisamos antigas cartilhas e pudemos observar as mudanças ocorridas nos livros didáticos destinados à alfabetização. Durante a pesquisa, fizemos leituras diversas na área de alfabetização.

Naquela pesquisa, pela primeira vez, conhecemos o termo “consciência fonológica”, tendo acesso a leituras dos estudos realizados na área (MORAIS E LIMA 1989; MORAIS, 2004; CARDOSO-MARTINS, 1991; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000). Para a realização da análise dos livros recomendados e recomendados com ressalva pelo PNLD 2004, atentávamos, sobretudo, para a ausência ou presença de atividades que promoviam o desenvolvimento de habilidades fonológicas pelos aprendizes. Acreditávamos que as atividades que promoviam a reflexão fonológica auxiliavam na aquisição inicial da escrita e da leitura em uma relação de reciprocidade, isto é, elas se relacionam entre si de maneira interativa.

Para irmos além dos livros, recorremos às práticas pedagógicas de professores da Rede Municipal de Recife. Esses professores eram previamente selecionados, segundo sua prática pedagógica na alfabetização, e contemplavam habilidades de reflexão fonológica em sua prática, além de outras atividades referentes às diversas capacidades da alfabetização, objetivando a complementação do livro didático utilizado, que, naquela ocasião, era um livro recomendado pelo PNLD 2004.

¹ Universidade Federal de Pernambuco.

Finalizamos a pesquisa, dois anos depois, concluindo que muitos livros recomendados pelo PNLD 2004, quando comparados às antigas cartilhas de alfabetização, avançavam no eixo do letramento, entretanto, a maioria deles não contemplava atividades que desenvolviam a reflexão fonológica. Isso foi evidenciado por meio de dados quantitativos, em que se contabilizavam categorias de atividades contempladas nos livros. Por meio de percentuais, obtínhamos resultados de atividades mais recorrentes e menos recorrentes nos livros didáticos.

Concomitante a isso, surgiu nosso interesse por trabalhar como alfabetizadora do Programa Brasil Alfabetizado², que tinha na Universidade Federal de Pernambuco um importante parceiro que se responsabilizava pela formação dos alfabetizadores envolvidos no projeto. Outros membros do nosso grupo de pesquisa também participavam como alfabetizadores do programa, totalizando cerca de seis integrantes do grupo envolvido no Brasil Alfabetizado.

Somada a essa participação, três membros do grupo estavam em final de curso e desejando escrever suas respectivas monografias, que contemplassem Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Surgiu, então, a ideia que mais tarde viria a ser nossa monografia: “A consciência fonológica de Jovens e Adultos do Programa Brasil Alfabetizado”.

Como dentre os participantes do grupo havia alfabetizadores do Programa Alfabetizado, resolvemos delimitar melhor o *corpus*, selecionando três turmas do programa: uma turma era a nossa; a outra era de uma colega com quem escrevíamos a monografia; a terceira turma pertencia a uma outra integrante do grupo de pesquisa. Delimitado o *corpus*, resolvemos realizar uma pesquisa experimental, comparando as três turmas acima mencionadas com outras turmas em que se priorizasse um trabalho com antigos métodos de alfabetização, de preferência, o método fônico. Dessa forma, teríamos um grupo no qual controlaríamos possíveis variáveis e um grupo experimental. Faríamos teste de consciência fonológica no início, no meio e no fim do curso de alfabetização, a fim de identificar possíveis avanços no grupo controle.

Diante da dificuldade de encontrar um grupo experimental que seria submetido a esquemas didáticos tradicionais, somada à inviabilidade do tempo, resolvemos abandonar a ideia inicial,

² O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 no início do mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, objetiva a alfabetização de jovens e adultos em um período de 6 a 8 meses.

simplificando, também, a coleta de dados. Nossa pesquisa, portanto, consistiu em coletar dados em três turmas do programa, em um momento inicial e outro, final.

Adotamos, então, como enfoque para a nossa pesquisa, o estudo de casos com a coleta de dados realizada em dois momentos. No momento inicial, aplicamos, logo nos primeiros dias de aula, uma sequência de atividades de análise e de reflexão fonológica para avaliar o nível de conhecimento dos alunos. Participaram, ao todo, dessa primeira coleta 12 sujeitos. Nessa fase inicial, os sujeitos se apresentavam distribuídos em diferentes níveis com relação à psicogênese da escrita. Isto é, tomando como base os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985), tínhamos: 03 sujeitos pré-silábicos; 03 silábicos; 03 silábico – alfabéticos e 03 alfabéticos³. Todas as atividades foram aplicadas individualmente, sem um tempo de duração determinado, tendo sido todas elas gravadas em fita cassete e transcritas.

No momento final, já nos últimos dias do projeto, aplicamos novamente a mesma sequência de atividades, para verificar o que os sujeitos tinham aprendido. Participaram dessa segunda coleta os mesmos 12 sujeitos.

Para a coleta de dados, aplicamos uma sequência de atividades que avaliam diferentes habilidades metafonológicas⁴. Ao todo, foram realizadas por cada sujeito 13 tarefas, as quais se encontravam numeradas de 00 a 12. A realização das tarefas ocorreu em três etapas: 1^a) *Exemplificação*: Inicialmente, o pesquisador explicava aos sujeitos a atividade e citava dois exemplos de como eles deveriam proceder para realizá-las; 2^a) *Treino*: O pesquisador solicitava aos sujeitos que tentassem realizar a atividade com dois itens, a fim de verificar se, de fato, eles a haviam compreendido, auxiliando-os caso fosse necessário; 3^a) *Exame propriamente dito*: Nessa etapa, os sujeitos realizavam a atividade com quatro itens, sem receber para tal qualquer auxílio por parte do pesquisador.

Nas duas ocasiões de coleta de dados, aos adultos solicitamos, primeiramente, que respondessem a uma atividade de escrita de quatro palavras e uma frase (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1984). Ao pedir aos alfabetizandos que escrevessem “como soubessem” e depois lessem as palavras *livro, caderno, lapiseira, giz* e a oração *O menino leu o livro*,

³ De acordo com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1982), há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza do nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos.

⁴ Segmentação e manipulação intencionais do segmento da fala (Ver Ellis, 1995).

buscávamos diagnosticar o nível de elaboração da escrita alfabética que tinham alcançado, conforme a teoria da Psicogênese da Escrita.

As atividades de reflexão fonológica, realizadas oralmente, solicitavam dos sujeitos: separar e contar as sílabas nas palavras; separar e contar os fonemas nas palavras; produzir e identificar palavras maiores que outras; identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba; identificar e produzir palavras que começam com o mesmo fonema e identificar e produzir palavras que terminam com a mesma sílaba.

Nossas conclusões se deram, principalmente, estabelecendo um comparativo entre a primeira coleta, realizada um mês após o início das aulas, e a segunda coleta, efetivada no último mês de aula. Dessa forma, constatamos avanços significativos. Verificamos que todos os adultos avançaram no que se refere ao nível de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (S.E.A.)⁵, excetuando-se um sujeito que permaneceu na hipótese pré-silábica, tal como quando iniciou o projeto. Ao término deste, verificamos que, dos 12 sujeitos envolvidos na pesquisa, 5 apresentavam hipótese silábico-alfabética e 6, a hipótese alfabética (destes, 3 já se encontravam nesta fase no início do projeto). É válido ressaltar que, na segunda coleta, 2 sujeitos pré-silábicos tinham avançado para a hipótese silábico-alfabética.

Interpretamos que essas evidências sugeriam que o trabalho que visava ao desenvolvimento de habilidades de análise e reflexão fonológica teria constituído como condição necessária para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (S.E.A).

Constatamos que a atividade de separação de fonemas, tanto na primeira coleta como na segunda, representou uma operação cognitiva mais complexa para os alfabetizandos, visto que mantiveram um baixo desempenho, apresentando, praticamente, nenhum avanço nessa capacidade. Com este dado, faz-se necessário questionar as propostas de “volta aos métodos fônicos”⁶, pois tal estratégia didática de alfabetização exige do sujeito um nível de cognição complexo: raciocinar consciente e explicitamente sobre os fonemas das palavras.

⁵ Neste trabalho, adotaremos o termo Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para nos referirmos ao sistema de escrita, conceito usado por Moraes (2005). Consideramos este termo mais apropriado, por acreditarmos que a língua é um sistema e não um código.

⁶ Trata-se da readoção do método fônico de alfabetização por parte de um grupo de pesquisadores que justificam a eficácia desse esquema didático devido ao êxito de sua adoção em países ricos e desenvolvidos (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

Nosso estudo também sugeriu que os programas governamentais de alfabetização de adultos deveriam compreender um tempo maior, a fim de que os aprendizes tenham mais condições de consolidar minimamente seus conhecimentos sobre a escrita alfabética e, obviamente, poderem ser, em seguida, integrados ao ensino regular da EJA.

O término da pesquisa desencadeou algumas questões, a saber: até que ponto as atividades de reflexão fonológica promovidas pelas alfabetizadoras resultaram na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética? Isso porque o *corpus* de nossa pesquisa compreendia, como já foi dito, alunos de turmas de alfabetização, cujas alfabetizadoras pautavam suas práticas em atividades que desenvolviam a consciência fonológica. E como seriam os resultados de alunos que não estivessem submetidos a esse tipo de metodologia? Os resultados demonstrariam, ainda assim, a relação da consciência fonológica com a apropriação do sistema de escrita?

Como, em nossa pesquisa anterior, não realizamos testes de leitura para verificar se esta capacidade estava relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica, uma outra pergunta que nos colocamos, com o fim da pesquisa da monografia, era se a consciência fonológica também constituiria uma condição necessária no processo de aquisição da leitura.

Com os dados apontados pela monografia, escrevemos, então, o projeto para seleção do Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais, cuja proposta tinha como objetivo investigar algo não observado na monografia: a contribuição da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita.

Sendo assim, esta pesquisa se propôs a observar como se aliam e/ou como se relacionam as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita com as habilidades fonológicas. Existe alguma relação entre essas aprendizagens? A consciência fonológica favoreceria as habilidades de leitura? A consciência fonológica auxiliaria nas aprendizagens iniciais da escrita?

Concordamos com a linha de pesquisa em consciência fonológica que afirma que a relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita é de causalidade recíproca, ou seja, estas se relacionam entre si de maneira interativa (MORAIS E LIMA, 1989 e MORAIS, 2004). Questionamos, portanto, os estudos que presumem que a consciência fonológica é uma

consequência da aquisição da escrita e sustentam que a consciência fonêmica⁷ somente ocorre em indivíduos que mantêm alguma forma de contato com o sistema alfabético (MORAIS, ALEGRIA, CARY E BERTELSON, 1979). Ao contrário das pesquisas acima já mencionadas, outros estudos concordam que a consciência fonológica é um pré-requisito para uma alfabetização bem-sucedida (BRYANT E BRADLEY, 1987).

Os resultados da monografia indicaram que a consciência fonológica é fator necessário, porém não suficiente para a apropriação do sistema de escrita, e que aquelas aprendizagens ocorrem de maneira interativa, contrapondo-se, desta forma, os estudos realizados por Brayant e Bradley (1987) e Morais, Alegria, Cary e Bertelson (1979). Os dados também sugeriram que os sujeitos, mesmo em níveis mais avançados da escrita⁸, não conseguiam realizar a segmentação fonêmica, indicando que não é necessário o treino da consciência fonêmica⁹ para a apropriação do sistema de escrita alfabética. A evidência obtida na monografia contrapõe-se aos estudos de Capovilla & Capovilla (2000).

Com isso, resolvemos investigar, a partir de nossos questionamentos, as possíveis relações entre a consciência fonológica, a leitura e a escrita. Para isso, utilizamos um instrumento¹⁰ avaliativo que verificasse tais capacidades no âmbito da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Sendo assim, utilizamos um Teste Cognitivo de Leitura e Escrita aplicado em alunos de turmas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado. Com esse teste, elaborado pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale)¹¹, realizamos aplicações em grupos de jovens e adultos da alfabetização. Buscamos investigar as possíveis relações entre a aquisição da escrita, as habilidades de leitura e a reflexão fonológica. Existiria uma relação? Se existe, que relação seria essa?

A pesquisa, portanto, procurou responder à seguinte questão ou problema: *como se relacionam as aprendizagens iniciais da escrita e da leitura e o desenvolvimento das*

⁷ Refere-se ao conhecimento explícito dos fonemas da fala (SILVA, 2003).

⁸ Segundo a teoria de Ferreiro (1985).

⁹ Refere-se à capacidade de manipular explicitamente os fonemas.

¹⁰ Para maiores informações acerca do teste, consultar a seção 3.3 do capítulo 3.

¹¹ O Ceale desenvolve projetos integrados de pesquisa relacionados à análise do estado do conhecimento sobre a alfabetização e o letramento, assim como das práticas de leitura e escrita e dos problemas relacionados à sua difusão e apropriação. No Ceale, também funciona o núcleo de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social (Mestrado e Doutorado), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Para mais informações: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/institucional.php?catId=96&txtId=141>

habilidades fonológicas? Para responder a essa questão, analisamos as matrizes de referência do Teste Cognitivo do Programa Brasil Alfabetizado, que foi aplicado em diferentes turmas de alfabetização de jovens e adultos, e, por fim, identificamos quais as relações entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da observação das evidências dos testes.

Soares (2004) aponta a perda de especificidade da alfabetização como um fator explicativo do atual fracasso no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Sendo assim, acreditamos que um estudo que vise à retomada das especificidades da alfabetização e das suas múltiplas *facetras* (Soares, 2004) traria uma importante contribuição social e acadêmica. É neste cenário descrito por Soares como sendo de *desinvenção*¹² da alfabetização que o presente estudo se justifica.

Uma visão panorâmica da temática pesquisada

Para melhor justificar a relevância do presente trabalho, fez-se necessário localizar os estudos realizados em nosso campo de pesquisa. Fizemos um levantamento na página eletrônica da CAPES de teses e dissertações defendidas a partir de 1987 a 2006. Investigamos, também, o site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de encontrar teses e dissertações defendidas nos anos de 2007 e 2008, entretanto o Programa só disponibilizou (na data de nosso acesso) pesquisas realizadas até o ano de 2006, assim como a CAPES. Para o levantamento desses trabalhos, utilizamos em nossa busca palavras-chaves que estão relacionadas à nossa pesquisa, a saber: *Alfabetização de Jovens e Adultos, Consciência Fonológica, Programa Brasil Alfabetizado e Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado*.

¹² O neologismo *desinvenção* empregado por Soares (2004) pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização.

A expressão “Alfabetização de Jovens e Adultos” engloba o objetivo geral de nossa pesquisa, que tem como foco principal os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na EJA. Localizamos, nesta busca, cerca de 243 teses e dissertações. Esses trabalhos, em grande parte, não estavam relacionados à alfabetização no sentido da aprendizagem da leitura e da escrita; muitos deles envolviam a alfabetização, entretanto com ênfase em políticas públicas, em experiências em movimentos populares, em questões de gênero e em sujeitos. Alguns trabalhos não tinham relação alguma com a alfabetização, tratando de temas como ensino à distância, reforma agrária, assentamento, formação de professores, hipermídia e até o ensino da Matemática.

Algo que nos chamou a atenção foi o alto índice de trabalhos correlacionados ao Programa Alfabetização Solidária. Esse Programa, iniciado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1997), em seu primeiro mandato, aparece na maioria das teses e dissertações relacionadas à alfabetização de jovens e adultos, entretanto a ênfase dada nessas pesquisas nem sempre se refere ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, selecionamos os resumos das teses e dissertações, respeitando alguns critérios. As pesquisas alvos de nossa investigação deviam ter o termo alfabetização explicitado no título e deveriam estar relacionadas aos processos de aprendizagem da escrita. Dessa forma, elegemos 68 teses e dissertações que (das 243 apresentadas pelo portal da CAPES) estavam diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem da alfabetização em turmas de jovens e adultos. Podemos destacar a Tese de Doutorado da autora Rosane Braga de Melo, intitulada “A relação entre consciência fonológica e aquisição do sistema de escrita de jovens e adultos”¹³, defendida no ano de 2006, além da Dissertação de Mestrado da autora Elenice Vieira Machado Mariaca, intitulada “Princípios fonético-fonológicos aplicados no ensino da

¹³ O estudo examina a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, procurando investigar se há uma relação específica entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos, levando-se em conta o controle do efeito de fatores como o conhecimento de letras, níveis iniciais de leitura e de escrita e a inteligência verbal. Nesta tese, pretendeu-se examinar os processos específicos que fazem parte da leitura e da escrita, realizando comparações entre os desempenhos dos bons e maus leitores e entre os bons e os maus escritores ao final do ano letivo. Trinta e oito adultos matriculados em classes de alfabetização no Rio de Janeiro foram entrevistados no início e ao final do ano letivo. Os resultados mostraram que o nível inicial de leitura e a habilidade de segmentação foram os melhores preditores para o sucesso dos jovens e adultos no desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita. As comparações entre os desempenhos dos bons e maus leitores e entre os bons e os maus escritores ao final do ano letivo revelaram habilidades cognitivas que participam de modo específico na aquisição da leitura e da escrita por jovens e adultos, e que a consciência fonológica contribui de modo particular na aquisição da escrita. Acesso ao banco de teses e dissertações da Capes em junho de 2009, pelo site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200622931001017098P8>

escrita na alfabetização de Jovens e Adultos¹⁴”, defendida no ano de 2002, como sendo os trabalhos que trazem resultados da investigação dos efeitos da consciência fonológica no processo de alfabetização, envolvendo jovens e adultos.

A pesquisa bibliográfica realizada indica que, em 11 anos (1987 a 2006), foram produzidas poucas pesquisas relacionadas à alfabetização de jovens e adultos, no sentido mais estrito, isto é, relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação à reflexão fonológica, apenas dois trabalhos (acima mencionados) foram realizados até o dado momento, se tomarmos como base o registro CAPES.

A busca também foi realizada com o termo “Consciência Fonológica” com o qual encontramos no portal da CAPES cerca de 111 teses e dissertações. Mais uma vez tivemos que utilizar critérios, já que era comum a apresentação de pesquisas relacionadas à oralidade, ortografia, dislexia, surdez, neuropsicologia, morfossintaxe, literatura e produção textual. Consideramos relevantes para nossa investigação os estudos que contemplassem a consciência fonológica (ou metalinguística) relacionada à leitura e à escrita, isto é, procuramos pesquisas que relacionassem os efeitos da consciência fonológica na alfabetização. Dessa forma, o número de teses e dissertações reduz para 74.

Todos os 74 trabalhos selecionados para análise, com exceção de um, tiveram como sujeitos de pesquisa as crianças. Apenas um trabalho, acima mencionado (MELO, 2006), investigou os efeitos da consciência fonológica na alfabetização, tendo como sujeitos da pesquisa jovens e adultos. Assim, concluímos que pesquisas envolvendo alfabetização, aprendizagem da leitura e da escrita e os efeitos das habilidades fonológicas neste processo ainda são raras, sobretudo no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, que, pelo que observamos, se restringem a estudos sobre políticas públicas.

¹⁴ A pesquisa de mestrado realizou um estudo exploratório sobre os princípios fonético-fonológicos aplicados ao ensino da escrita na alfabetização de jovens e adultos, a partir da pesquisa teórica e da observação prática de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos. A pesquisadora parte do ponto de vista de que a fonologia pode auxiliar professores no processo de alfabetização. O trabalho apresenta, em seguida, os fundamentos teóricos da fonologia da língua portuguesa, relevantes a um professor alfabetizador e expõe, ainda, possíveis soluções aplicáveis ao contexto de alfabetização de jovens e adultos, ressaltando a relevância da fonologia nesse processo e suas contribuições para um melhor êxito de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem. Acesso ao banco de teses e dissertações da Capes em junho de 2009, pelo site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200218225001019032PO>

O Programa Alfabetização Solidária ou Alfamol (nome que foi designado após tornar-se uma ONG) recorre com frequência a teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES. Em todas as buscas realizadas, encontramos um total de 26 pesquisas concluídas envolvendo o Programa Alfabetização Solidária (PAS). A maioria das pesquisas envolvendo o PAS referem-se à política do programa, às parcerias, às práticas pedagógicas, aos sujeitos, às experiências, à formação dos professores e à alfabetização, este último em menor ênfase.

Ao realizarmos a busca pela palavra-chave: “Programa Brasil Alfabetizado”, uma vez que nossa pesquisa envolve os testes de leitura e escrita do referido programa, encontramos, aproximadamente, 68 teses e dissertações, entretanto, destas, 11 referiam-se ao PAS e apenas dois trabalhos traziam resultados de pesquisa envolvendo o Programa Brasil Alfabetizado.

A dissertação intitulada “A alfabetização de jovens e adultos no contexto das desigualdades sociais e da violência: O Programa Brasil Alfabetizado no Piauí”¹⁵, do autor Alexandre da Silva Aguiar, defendida no ano de 2005, além da pesquisa de Mestrado da autora Ivanise Maria Rotta, intitulada “Programa Brasil Alfabetizado/2003: análise dos resultados de alfabetização de um grupo de professores – a experiência da SMED – Campo Grande/MS”¹⁶, defendida no ano de 2006, são as únicas pesquisas encontradas que se referem ao Programa. De ambas as dissertações, procuramos extrair maiores informações a respeito do Programa Brasil Alfabetizado.

¹⁵ O trabalho apresenta o analfabetismo de pessoas jovens e adultas no Brasil, a partir das desigualdades sociais e da violência simbólica e estrutural cometida contra os mais pobres. No caso da alfabetização, esta violência revela-se tanto pela histórica negação do direito à educação ao público jovem e adulto, como pela má qualidade de sua oferta, considerando que este público é composto principalmente por trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. A partir da pesquisa de campo realizada no Estado do Piauí – um dos Estados que apresentam os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país e o segundo em número de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade –, o trabalho analisa a oferta da alfabetização, no âmbito do programa Brasil Alfabetizado. Acesso ao banco de teses e dissertações da Capes em junho de 2009, pelo site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200540931003010001P0>

¹⁶ O estudo teve como objetivo descrever e analisar os resultados da prática alfabetizadora de um grupo de alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação no Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido em forma de projeto em Campo Grande/MS, em 2003. A pesquisa adotou um enfoque qualitativo, fazendo uso dos seguintes instrumentos: análise dos questionários abertos respondidos pelos alfabetizadores do Programa, documentos oficiais da SEMED, relatos orais dos formadores. Observou-se, nos resultados, que os alunos evadidos dos alfabetizadores não titulados equivaliam a mais que o dobro em relação aos dos alfabetizadores titulados, sendo que esses últimos alfabetizaram um percentual maior de alunos. Segundo a autora, esses dados reforçam a importância da formação inicial e dos saberes específicos na alfabetização da EJA. Esses são fatores determinantes na obtenção de resultados satisfatórios no ensino e na aprendizagem da leitura e escrita. O estudo aponta, ainda, que não é possível formar um alfabetizador em cursos de curta duração. Acesso ao banco de teses e dissertações da Capes em junho de 2009, pelo site:

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061951002019002P3>

O que está acima mencionado nos traz indícios de que, por ser o Programa Brasil Alfabetizado recente (criado no primeiro mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, ano de 2003), representa um número muito pequeno nas pesquisas, o que não ocorre com o Programa Alfabetização Solidária, que, devido ao tempo em que foi instituído, já foi alvo de muitos trabalhos, representando um número mais elevado de estudos do que o Brasil Alfabetizado, o que justifica a necessidade de maiores pesquisas com o atual programa.

Por fim, ao realizar a busca no portal CAPES pela expressão: Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, não encontramos pesquisas relacionadas diretamente ao Brasil Alfabetizado, tão pouco a avaliação deste programa. Tal dado é justificado, sobretudo, pelo fato de a avaliação do Programa Brasil Alfabetizado ser ainda bastante recente, não havendo tempo hábil para encontrarmos pesquisas conclusivas sobre o tema.

O resultado dessa busca apresentou trabalhos relacionados ao Programa Alfabetização Solidária, em sua maioria, envolvendo outros temas relacionados à avaliação, como a formação de professores, o desenvolvimento sócio-econômico, entre outros.

A partir dos dados encontrados, é possível afirmar a necessidade de estudos que tratem da alfabetização de jovens e adultos, com ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita, já que a maioria dos estudos disponível na CAPES realizou pesquisas tendo como sujeitos as crianças. Assim, fazem-se necessárias pesquisas que procurem investigar as relações da aprendizagem da leitura e da escrita de adultos, já que as pesquisas em alfabetização de jovens e adultos não priorizam temas relacionados a essa aprendizagem.

Essa seria, portanto, uma das principais justificativas de nosso trabalho, isto é, a inexistência de trabalhos recentes que relacionem a aprendizagem da escrita e da leitura às habilidades de reflexão fonológica, envolvendo jovens e adultos. Dessa forma, resolvemos investigar como a consciência fonológica, a leitura e a escrita se correlacionam, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos.

Para isso, fizemos a escolha de averiguar as possíveis correlações entre a consciência fonológica, a leitura e a escrita, fazendo uso do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado, utilizado para avaliar nos alunos deste programa o

desenvolvimento das capacidades necessárias para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.

A partir disso, resolvemos delimitar um *corpus* que seria composto de alunos inseridos em turma de alfabetização de diferentes instituições. Sendo assim, aplicamos os testes cognitivos de leitura e escrita do Programa Brasil Alfabetizado em três diferentes instituições, na metade do ano letivo¹⁷.

Para melhor detalharmos os dados na dissertação, fizemos um levantamento estatístico dos acertos encontrados nas questões de escrita de palavras, leitura de palavras isoladas, frases soltas e textos, e consciência fonológica nas duas coletas do teste. Além disso, realizamos entrevistas com os alfabetizandos a respeito das maiores dificuldades encontradas no teste e realizamos filmagens durante as aplicações para melhor detectarmos as estratégias usadas pelos sujeitos na realização do teste.

A estrutura da dissertação

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, a saber: 1) O contexto da Educação de Jovens e Adultos; 2) A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita em jovens e adultos; 3) A investigação empírica; e 4) Apresentação e análise dos dados.

O primeiro capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresentamos o histórico das campanhas de alfabetização de jovens e adultos realizadas no Brasil, já que estamos investigando o processo de alfabetização de jovens e adultos. A segunda seção traz uma breve contextualização do Programa Brasil Alfabetizado, já que estamos fazendo uso do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita utilizado neste programa para avaliar as diversas habilidades das aprendizagens mencionadas.

¹⁷ Maiores informações acerca da coleta de dados, encontra-se no capítulo 3.

Considerando que esta pesquisa procura investigar a correlação entre as aprendizagens da leitura e da escrita e o desenvolvimento das habilidades fonológicas, o segundo capítulo apresenta o aporte teórico que investiga o aprendizado da escrita (FERREIRO, 1985; FERREIRO, 1989; KATO, 1986); o processo de leitura (KATO, 1990; CAGLIARI, 1989 e 1999; CAFIERO, 2005 e NUNES et al, 2000); o conceito da consciência fonológica (YOPP, 1998; GOMBERT, 1991; TUMMER & KOHL, 1991; RUEDA, 1995; YGUAL, CERVERA, MIRANDA, SORIANO, 1998 e ADAMS, 2006); as diferentes perspectivas em consciência fonológica (BRYANT & BRADLEY, 1987; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; MORAIS, ALEGRIA, CARY e BERTELSON, 1979; MORAIS E LIMA, 1989 e MORAIS, 2004), além dos estudos de consciência fonológica em EJA (PATT E BRADY, 1988 e GREENBERG, LENNEA & DOLORES, 1997).

No terceiro capítulo, destacamos os sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos pertencentes à turma de alfabetização de jovens e adultos, os procedimentos metodológicos, o Teste Cognitivo de Leitura e Escrita e a coleta de dados. Na seção dos instrumentos utilizados, apresentamos o Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado, empregado nesta pesquisa, além disso, discutimos os conceitos de leitura, escrita e consciência fonológica, que fundamentam a matriz de referência do teste (BATISTA et al, 2005 e 2006).

No último capítulo, apresentamos a análise dos dados, dividindo as questões selecionadas do teste em três grandes seções: escrita, leitura e consciência fonológica. Nessa análise, discutimos os resultados encontrados, considerando a percentagem de acertos encontrados nos testes, as entrevistas realizadas com os alunos e as filmagens feitas durante as aplicações. Esses dados se apresentam em diálogo com as teorias e estudos já trazidos no capítulo 2. Na última seção, apresentamos os dados gerais, realizando um comparativo entre os percentuais de acerto de escrita, leitura e consciência fonológica no teste.

Nas discussões e conclusões, refletimos sobre os impactos de nossa pesquisa no que já está posto pelos estudos que investigam a mesma temática. Dialogamos com a prática pedagógica, fazendo reflexões acerca do resultado do Teste Cognitivo, no tocante às aprendizagens iniciais de escrita e leitura e sua possível relação com as habilidades fonológicas. Ao final, indicamos as limitações desta pesquisa, sugerindo possíveis estudos que podem ampliar a temática investigada.

1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 Um breve histórico das campanhas de alfabetização de jovens e adultos

Para maior entendimento do mais recente Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, lançado pelo atual governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Programa Brasil Alfabetizado, faz-se necessário situar historicamente o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, sobretudo a história da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA).

Neste capítulo, para construção de um panorama histórico da EJA no Brasil, no contexto das políticas públicas educacionais, destacamos as campanhas e os programas de alfabetização de jovens e adultos realizadas no país. Trabalhos como os de Galvão e Soares (2004), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1983) são fontes de pesquisa para a revisão aqui apresentada.

De acordo com Galvão e Soares (2004), desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino da leitura e da escrita dos adultos constituiu-se como prioritária no projeto de colonização. Algum tempo depois, os jesuítas propuseram-se a catequizar as escravas, entretanto, poucas, ao final da colonização, sabiam ler e escrever.

Em 1824, sob acentuada influência europeia, a constituição imperial formalizou garantias de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 109). No período Imperial, após o Ato Adicional de 1834, as capitânicas formularam, especificadamente, políticas de instrução para Jovens e Adultos. O ensino de adultos, no século XIX, tinha como finalidade a “civilização” das camadas populares, consideradas perigosas e degeneradas. Além disso, as aulas para adultos deveriam se basear em um currículo diferenciado para homens e mulheres (GALVÃO E SOARES, 2004).

De acordo com os autores, no século XIX:

o que estavam à frente da instrução pública provincial, destacam, particularmente o papel que deveria desempenhar o ensino de língua nacional na educação dos adultos, para corrigir a dicção popular no que tinha de “errônea”. A educação constituiria, assim, um meio de extirpar

também esse vício característico das “camadas inferiores” da sociedade (GALVÃO e SOARES, 2004, p. 32).

Sobre isso, o sociólogo Pierre Bourdieu assinala que:

entre as censuras mais radicais, mais seguras e melhor escondidas, estão aquelas que excluem certos indivíduos da comunicação, isto porque a escola impõe as formas legítimas de discurso e a ideia de que um discurso deve ser reconhecido se e somente se ele conformar com as formas legítimas do campo literário (lugar de produção e de circulação da língua legítima por excelência) (BOURDIEU, 1983, p. 161 e 163).

Portanto, no caso de sujeitos inseridos neste sistema de ensino que não detêm nem dominam as formas linguísticas legítimas e nem possuem capital linguístico, nem *habitus*¹⁸ linguístico, como é o caso das pessoas jovens e adultas, não teriam um discurso legítimo, além disso, o discurso deve sempre uma parte muito importante de seu valor ao valor daquele que o domina. É válido acrescentar que “o que fala nunca é a palavra, mas toda a pessoa sociasócia” (BOURDIEU, 1983, p. 167). Sendo assim, tais aprendizes sofreriam dominação (e exclusão) pelos grupos dominantes que detêm o discurso considerado legítimo.

No ano de 1872, algumas províncias apresentaram as primeiras iniciativas direcionadas para a instrução popular. Até então, nenhuma proposta havia sido feita pelo Governo Federal voltada para a criação do ensino de pessoas adultas. Galvão e Soares (2004) afirmam que, a partir da primeira República, circulavam discursos relacionando o analfabeto à dependência e à incompetência. A visão equivocada de que os analfabetos seriam incapazes de pensar por si próprios é reforçada com a reforma Leôncio de Carvalho, em 1879. Nesse mesmo período, um censo realizado no ano de 1890 demonstra que mais de 80% da população brasileira era analfabeta. Sendo assim, desse censo resultou uma mobilização com o objetivo de, no menor prazo possível, com a ajuda das elites intelectuais, alfabetizar o “povo”, de modo que saíssem da situação doentia em que se encontravam.

A nova Constituição Brasileira, instituída em 1891, determinava que a responsabilidade pelo ensino público seria delegada às províncias e municípios. Por outro lado, neste mesmo ano, passou a vigorar a norma em que ficavam proibidos de votar adultos analfabetos, sendo estes

¹⁸ *Habitus* é uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social (BOURDIEU, 1983).

a maioria da população. No início do século XX, o analfabetismo já atingia 80% da população brasileira. Assim, nesse período, associações decidiram assumir o propósito de "erradicar" o analfabetismo no país.

A Constituição de 1934 previa um Plano Nacional de Educação, em que no Art. 150, § único, alínea a prevê o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos. Dessa forma, essa seria a primeira referência à educação de pessoas adultas em um documento social.

Em 1947, o Governo Brasileiro lança a primeira Campanha Nacional de Alfabetização, com a previsão de alfabetizar em 3 meses. Mais uma vez, o aspecto filantrópico, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos permanece. Além disso, repete-se a inadequação didática com ênfase na educação de crianças. O adulto analfabeto continua sendo visto como um incapaz. A Campanha, ao final dos anos 50, recebe críticas, sobretudo de um grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire¹⁹. Freire propunha que a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização, tendo como pressuposto norteador a ideia de que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra (GALVÃO E SOARES, 2004). Além disso, para Freire, os cursos deveriam ser organizados com base na realidade dos adultos, um trabalho feito para esses sujeitos e não com eles. Considerando as contribuições de Freire, poderíamos afirmar que esse autor chega à alfabetização de adultos, mostrando-nos que suas primeiras análises afastavam qualquer hipótese de entendimento da alfabetização como uma ação puramente mecânica:

(...) a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na imersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (...) Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização (...) numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1969, p. 104).

Ao defender o papel reconstrutor da alfabetização, Freire advertia:

¹⁹ Educador brasileiro, considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica.

(...) uma alfabetização de adultos que em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas –, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na História (...) (FREIRE, 1983b, apud Moura, 1999, p. 61).

De acordo com Moura (1999), para Paulo Freire, é necessário que o alfabetizador compreenda que os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. Poder que leva os dominantes a estabelecer um “padrão culto” de linguagem aceito socialmente e a rejeitar um outro considerado “inculto”. Concordamos com Freire de que a alfabetização de adultos é um “ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘reescrita’ da realidade (...)” (Freire, 1983b, apud MOURA, 1999, p. 61).

Segundo Galvão e Soares (2004), no final da década de 1950 e início de 1960, surgem movimentos de educação e de cultura popular, a maioria inspirada nas ideias Freirianas, considerando o analfabetismo não como causa da pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. O Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) são alguns dos movimentos que propuseram a alfabetização como uma ferramenta de participação e consciência política, isto é, a alfabetização vista como uma possibilidade de transformação social. Em 31 de março de 1964, o Golpe Militar extinguiu vários dos movimentos mencionados, por serem considerados de caráter comunista, tendo até alguns dos seus membros exilados, como foi o caso do educador Paulo Freire.

Em 1967, é criado o MOBRAF – Movimento Brasileiro de Alfabetização – pela Lei n.5.379, de 15 de dezembro, caracterizado como assistencialista e conservador, que reeditava o modelo de campanhas nacionais baseadas no voluntariado, conclamando a população a fazer a sua parte: “*Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber*”. Repete-se o recrutamento de alfabetizadores despreparados. O material didático padronizado é análogo, aparentemente, aos elaborados pelos movimentos de educação popular, sem, no entanto, apresentar um conteúdo crítico e problematizador.

Considerado um dos maiores programas da Ditadura Militar, o MOBRAL tinha como objetivo fundamental "erradicar" e promover a continuidade dos estudos para adolescentes e adultos. Porém esse programa foi bastante criticado pela não garantia da continuidade dos estudos (GALVÃO E SOARES, 2004). Somente em 8 de setembro de 1970 – Dia Internacional da Alfabetização – o MOBRAL constituiu-se em uma prática e, nesse contexto, foi usado como estratégia para fortalecer o regime militar imposto à época. De acordo com Paiva (1981), havia um "objetivo escuso" por trás da proposta. Segundo as informações registradas em um documento elaborado pela Ação Educativa²⁰:

Síntese do debate sobre alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas²¹, publicado em 2003, no MOBRAL, apesar da ênfase na pessoa, o objetivo primordial dessa iniciativa limitava-se a fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação humana (AÇÃO EDUCATIVA, 2009, não paginado).

Segundo Di Pierro (1992), o MOBRAL dispôs de uma *enorme autonomia* durante os quinze anos em que vigorou (1971 – 1986). Isso é justificado pelo fato de que esse programa adotava uma política de relacionamento direto com os municípios, através da criação de comissões locais que executavam diretamente o serviço, adquirindo, assim, independência em relação aos órgãos estaduais de ensino. Por outro lado, Di Pierro (1992) sinaliza que, apesar da difusão geográfica, o MOBRAL ficou marcado pelos reduzidos resultados alcançados. Tais resultados são justificados pelo desperdício de recursos, além do despreparo dos docentes.

No mesmo ano de início do MOBRAL, a Lei Federal 5.692 consagrou a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos, denominada Ensino de Primeiro Grau. Simultaneamente, essa lei garantiu as regras básicas para o provimento da Educação Supletiva, o que representou um fato histórico, pois, pela primeira vez, um capítulo específico na legislação educacional brasileira foi destinado ao ensino de pessoas adultas. Sobre isso, Di Pierro et al. (2001, p.62) dizem que essa Lei fez distinções entre várias funções: “a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização”.

²⁰ A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil.

²¹ Síntese do debate sobre alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/>. Acessado em 14 de abril de 2009.

Silva (2008a^a, p. 35) destaca, ainda, que “a flexibilidade foi um dos aspectos mais significativos do atendimento preconizado pela Lei 5.692/71 àqueles que não haviam realizado ou concluído em idade própria a escolaridade obrigatória” (Silva, 2008a, p. 35). Sendo assim, o ensino pôde ser organizado em várias modalidades, a saber: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância. Di Pierro et al. (2001) caracterizam e especificam cada uma dessas modalidades:

Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o ensino regular. Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor (DI PIERRO et al., 2001, p. 62).

Com a extinção do MOBREAL, no ano de 1986 aparece a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos ou Fundação Educar, criada através do Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985, no governo do então Presidente da República, Fernando Collor de Mello. Funcionando como um órgão de fomento e apoio técnico, a Fundação objetivava, exclusivamente, acompanhar órgãos estaduais e municipais de ensino e de diversas instituições (associações, igrejas e sindicatos) que recebiam recursos para a execução do projeto.

De acordo com Machado (1998), o MOBREAL e a Fundação Educar diferenciavam-se, marcadamente, visto que a Fundação estava dentro das competências do Ministério da Educação (MEC), que promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do apoio financeiro de organizações não governamentais e empresas, e tinha como especialidade a educação básica.

Concomitante à Fundação Educar, algumas fundações, movimentos e organizações começaram a se formar. No ano de 1986, a fundação da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), que originou da articulação entre as Organizações Não Governamentais

(ONGs), procurou promover a formação de educadores e influenciar as políticas públicas, além de editar a revista *Alfabetização e Cidadania*.

Galvão e Soares (2004) assinalam que, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, estendendo o direito à educação aos que ainda não haviam frequentado ou concluído o Ensino Fundamental. De acordo com Alencar (2005), um clima instaurado nessa época de *melhoria e renovação* refletiu positivamente para a EJA na Constituição Nacional de 88. Nela ficavam garantidos, no artigo 208:

o direito ao ensino de primeiro grau público e gratuito a todos os cidadãos brasileiros, independentemente da idade. Além disso, outras disposições legais vieram somar-se a esse propósito, estabelecendo um prazo de dez anos para que sociedade civil e governo enfrentassem seriamente o problema do analfabetismo no país (ALENCAR, 2005, p. 13-14).

Em 1989, um ano após ser promulgada a Constituição Federal, surgiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em São Paulo, sob a gestão do Secretário de Educação do Município, Paulo Freire. O movimento baseava-se na articulação entre o Governo e organizações da sociedade civil.

No ano de 1990, a Fundação Educar foi extinta abruptamente, “os municípios viram-se diante das alternativas de encerrar as atividades ou assumi-las com recursos próprios, sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica” (DI PIERRO, 1992, p.25). Assim, a história da educação de jovens e adultos no Brasil entra na década de 1990, “reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental” (RIBEIRO, 1998, p. 34). Ainda de acordo com essa autora, a extinção da Fundação Educar representou um vazio no que se refere às políticas públicas no setor de alfabetização de pessoas adultas.

No lugar da Fundação Educar, foi criada a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), órgão subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, que tinha por responsabilidade principal a política nacional da EJA. Ainda no ano de 1990, em setembro, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava reduzir o índice de analfabetismo em um período de cinco anos. O PNAC fracassou, uma vez que não durou um ano. Di Pierro (1992), a respeito do PNAC, considera:

(...) em sua face pública, o PNAC pretendeu promover uma mobilização social ampla em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, por meio de assembleias e comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo organismos governamentais e da sociedade civil. Na prática, as comissões criadas tiveram pouco ou nenhum controle efetivo sobre os projetos apoiados e os recursos distribuídos pelo PNAC, cujos critérios e montante permanecem até hoje absolutamente obscuros. A substituição de ministros bastou para levar à morte o Programa. Um ano depois de inaugurado com grande alarde na imprensa, o PNAC foi enterrado como indigente, sem ritual ou anúncio fúnebre (DI PIERRO, 1992, p.23).

Os anos que se seguiram após a extinção do PNAC foram marcados por planos e leis. Apenas no final da década de 1990, foi criado um programa de alfabetização de pessoas adultas por parte do Governo. Para Terzi (2002), a década de 1990 configurou-se como um período de maior preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, apesar da ausência de uma política do governo para este setor. De acordo com a autora:

(...) várias instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, igrejas, associações, etc., puseram-se a campo implementando projetos de alfabetização. Essa ampliação de trabalhos na área trouxe, pelas suas próprias características, a necessidade de se repensar esse ensino com o intuito de melhor adequá-lo às novas circunstâncias (TERZI, 2002, p. 154).

No ano de 1993, o Ministério da Educação deu início à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que, de acordo com Di Pierro (1992, p. 26), “coloca metas ambiciosas de atendimento prioritário à população de 15 a 29 anos: propõe-se alfabetizar 3,7 dos 17,5 milhões de analfabetos e prover escolaridade básica a 4,6 dos 18,8 milhões de jovens e adultos com menos de quatro anos de estudos”.

Com o fim da Fundação Educar (1985) e do PNAC (1990), o Governo ausentou-se por muitos anos das obrigações de articulador e indutor de uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos. De acordo com Alencar (2005, p.14), “as ações no campo da EJA ficaram praticamente sob a responsabilidade de entidades civis, que tiveram de arcar sozinhas com as despesas antes divididas com o governo federal”.

Em 1994, no início da gestão do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, algumas medidas político-institucionais foram tomadas no âmbito do sistema educacional brasileiro. Silva (2008a) cita a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, no ano de 1996. A partir da referente lei, passou-se a ser

obrigatório o oferecimento de cursos para o público jovem e adulto de forma gratuita. Nessa mesma lei, foi determinada a diminuição da idade mínima para a realização de exames supletivos, além disso, a educação de jovens e adultos passou a ser vista não mais como Ensino Supletivo, mas como uma modalidade de ensino da educação básica, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB 9.394/96).

Ainda no ano de 1996, no Rio de Janeiro, foi criado o primeiro Fórum Estadual de EJA, que, atualmente, acontece em todos os estados e em várias regiões do interior do país. Os Fóruns reúnem diversos membros da EJA, que objetivam intervir na elaboração de políticas públicas, além de socializarem experiências.

O Governo Federal só voltou a propor um programa nacional de alfabetização de adultos mais de dez anos depois da extinção da Fundação Educar. Surge, então, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), no ano de 1997, criado no governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que atraiu tão logo diversas críticas de pesquisadores relacionadas ao “aligeiramento” do programa, ao despreparo dos alfabetizadores, à relação de submissão norte-nordeste e sul-sudeste e ao reforço da imagem do analfabeto como incapaz expressa na campanha: “Adote um analfabeto”.

Essa campanha visava ao combate ao analfabetismo no Brasil e, de acordo com Rocha (2004, p.26), o referente Programa, do ponto de vista formal, foi constituído como uma ONG, mas idealizado pelo MEC, sendo um de seus parceiros mais importantes entre os anos de 1997 e 2002.

O PAS propunha um modelo de programa baseado em módulos. Estes eram realizados em 6 meses, sendo um mês destinado à formação inicial dos alfabetizadores e cinco meses para o processo de alfabetização em sala de aula, propriamente dito, o que representa um tempo insuficiente para alfabetizar. Posteriormente, os módulos passaram a contemplar 8 meses de duração, com planejamentos, formação de monitores e atividades de alfabetização. Anos mais tarde, o Programa Alfabetização Solidária assumiu seu caráter filantrópico, constituindo-se formalmente como uma ONG, conhecida hoje como Alfabetização Solidária ou, simplesmente, AlfaSol:

A Alfabetização Solidária (AlfaSol) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, que adota um modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade. A Organização trabalha desde janeiro 1997 pela redução dos altos índices de analfabetismo no país (da ordem de 13,6 % segundo o censo de 2000 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e pelo fortalecimento da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil²².

Cabe, aqui, ressaltar que a AlfaSol – seguindo diretrizes do Comunidade Solidária – focalizou o atendimento em municípios com baixo desenvolvimento humano (basicamente nas regiões Norte e Nordeste, dadas as elevadas taxas de analfabetismo) e em grandes centros urbanos (dado o elevado número absoluto de analfabetos que concentravam).

No mesmo ano, juntamente com o PAS, foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), que só entrou em prática no ano de 1998, mas que apresentava o mesmo propósito: erradicar o analfabetismo ou diminuir os índices de analfabetismo absoluto (ROCHA, 2004). Andrade e Di Pierro (2004) sinalizam que o referente programa foi fruto de uma parceria estabelecida entre movimentos sociais, Universidade e Governo Federal, e teve como objetivo principal a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados.

Ainda no ano de 1997, no mês de julho, realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), em Hamburgo, Alemanha. Promovida pela UNESCO, a Conferência procurou elaborar dois documentos: a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. Como pode se observar no trecho da Declaração a seguir, a educação de jovens e adultos é mais que um direito:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997, não paginado).

²² Disponível http://www.alfabetizacao.org.br/aapas_site/asalfasolanos.asp Acessado em 16 de abril de 2009.

Um ano depois, em 1998, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), destinado à aplicação de recursos da educação ao Ensino Fundamental. Com isso, aos estados e municípios coube a tarefa de destinar 15% dos 25% de sua arrecadação investida na educação para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Dessa forma, coube à União a complementação dessa verba, caso houvesse necessidade. De acordo com Alencar (2005), por meio do veto presidencial à lei n.9424/96, que regulamenta o FUNDEF:

(...) a Educação de Jovens e Adultos não pode ser considerada para efeito de utilização desses recursos, ficando à margem e sendo tratada, mais uma vez, como Assistência Social e não como uma modalidade de ensino integrada ao Ensino Fundamental, como garante a Constituição Brasileira. Os recursos para o financiamento da EJA (10% restantes) advêm, portanto, da verba destinada a outros setores da educação, que engloba não somente a Educação de Jovens e Adultos, mas também a Educação Infantil, Ensino Médio e Profissionalizante, aposentadorias de professores, etc. (ALENCAR, 2005, p.18-19).

No ano de 1999, realizou-se o primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), na cidade do Rio de Janeiro. Objetivou-se, nessa reunião, estabelecer políticas de cooperação entre as esferas do governo e os segmentos governamental e não governamental, assim como a redefinição da temática sobre a alfabetização.

Em 2001, vigorou o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011. Dentre elas, destacamos: alfabetizar, em cinco anos, dois terços da população brasileira analfabeta; assegurar a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% dessa população; e duplicar o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio.

De acordo com Silva (2008a, p.40), nesse mesmo ano, “foi implantado o Projeto Escolarização de Jovens e Adultos de responsabilidade dos municípios e com possibilidade de recebimento de recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)”, isso porque o número de alunos matriculados na EJA passou a constar no Censo Escolar.

Mais uma novidade para a EJA foi lançada no ano de 2002. O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) foi proposto pelo MEC, como forma de melhor avaliar as pessoas matriculadas ou não em uma instituição de ensino,

mas que ainda não haviam concluído o ensino regular e encontravam-se acima da faixa etária adequada. Com isso, o MEC objetivava que as secretarias estaduais e municipais de educação utilizassem o exame como instrumento de certificação de conclusão, além disso, o MEC tinha a intenção de que o ENCCEJA funcionasse como um instrumento de avaliação dos programas ofertados para a EJA. Pode-se assim dizer que este seria o primeiro movimento do MEC em atribuir um instrumento de avaliação para medir as competências dos alfabetizados envolvidos nas campanhas de alfabetização promovidas pelo Governo Federal.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de Jovens e Adultos seria uma prioridade do novo Governo Federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo no Brasil e promover a inclusão social de pessoas analfabetas durante o mandato de quatro anos do governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Para cumprir essa meta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiria com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização. É sobre o recente programa, ainda em vigor, que trataremos na seção a seguir.

1.2 Programa Brasil Alfabetizado: um panorama geral

As reuniões preparatórias da CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), os diversos encontros que reuniram sindicatos, ONGs, movimentos sociais, universidades, administrações públicas municipais e estaduais e as iniciativas do Sistema “S” (SESC, SESI, SENAC, SENAR), os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos²³, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), de acordo com Aguiar (2005), resultaram na mobilização em torno da EJA nos últimos anos:

(...) vemos uma crescente melhoria na oferta desta modalidade por parte de algumas secretarias municipais e estaduais de Educação, em várias regiões do país. Contudo, no âmbito das políticas nacionais, a realidade mostra que ainda há muito a avançar (AGUIAR, 2005, p. 33).

²³ Estes se constituem, atualmente, nos estados como espaços permanentes de articulação, proposição, debate, estudo e formação para os segmentos comprometidos com a EJA.

O Programa Brasil Alfabetizado, reestruturado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi iniciado no ano de 2003 com o objetivo de universalizar a alfabetização de brasileiros com mais de 15 anos que não tiveram acesso à leitura e à escrita. O Governo Federal pretendia que o Programa representasse um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos, promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida²⁴.

Para Galvão e Soares:

O Programa Brasil Alfabetizado tem um aspecto geral de campanha, na medida em que sua tônica está em baixar as estatísticas, na concepção de que em seis meses é possível alfabetizar um adulto, no pressuposto de que qualquer pessoa é capaz de alfabetizar, na disseminação do discurso de que o analfabetismo é um mal em si mesmo, uma mazela social semelhante à escravidão (...) Por outro lado, o Programa tem sido colocado como uma das prioridades do governo federal e, desse modo, dá margens, principalmente através do estabelecimento de parcerias, à estrutura de projetos mais consistentes e mais duradouros. (GALVÃO e SOARES, 2004:55)

Inicialmente, no Programa Brasil Alfabetizado, a assistência era direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Alfabetizadores. A responsabilidade pela organização e coordenação do Programa (do qual se inseriam Governo, empresas, Institutos de Educação Superior (IES), ONGs, associações e outras organizações da sociedade civil) era da Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). Segundo Di Pierro (2003, p.29), a SEEA foi criada com o objetivo de “promover a alfabetização de jovens e adultos em ritmo mais acelerado que o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação”.

Porém, em 2004, um ano após a implementação do Programa Brasil Alfabetizado, foi criada a Secretaria de Educação Continuada (SECAD), com o objetivo de contribuir “para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”²⁵. Atualmente a SECAD contempla temas como: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo,

²⁴ Disponível em :www.mec.gov.br. Acessado em 29/04/2009.

²⁵ Segundo informações do Portal MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357 Acessado em 12/04/2009.

educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, entre outros temas anteriormente distribuídos em outras secretarias.

O modelo atual do Programa, de acordo com Aguiar (2005), evoluiu em relação às normas da Resolução de 2003, com parceria do MEC, para seis a oito meses de financiamento, estabelecendo que a remuneração dos alfabetizadores deve variar de acordo com o número de alunos (classes de 20 a 25 alunos, com regra diferenciada para o caso de classes com alunos portadores de necessidades especiais). Às instituições parceiras cabe a responsabilidade pela capacitação dos alfabetizadores, pela inscrição dos alfabetizandos e pela organização de todo o processo de alfabetização, como os locais para o funcionamento das salas de aula, o material didático e pedagógico, a formação dos alfabetizadores, a supervisão e o acompanhamento. O tempo para a alfabetização varia de acordo com a proposta pedagógica da instituição alfabetizadora. Entretanto, o financiamento é para seis a oito meses (segundo cada projeto), o que, de um modo geral, acaba constituindo o tempo da alfabetização.

Em 2003, no entanto, as resoluções exigiam de todos os parceiros, independentemente de serem públicos ou privados, o termo de convênio assinado entre as partes, com documentação e declarações de adimplência requeridas pelas legislações em vigor, o que acarretou não apenas demora excessiva nos trâmites burocráticos, mas também inviabilidade para muitos municípios, devedores de impostos e taxas à Federação, o que acabou por descredenciar esses municípios como possíveis executores da ação alfabetizadora, com recursos federais (AGUIAR, 2005).

Aguiar (2005) destaca que, no ano em que foi implementado, o Programa Brasil Alfabetizado garantia às instituições o livre arbítrio no que se refere ao método de alfabetização, sendo a escolha deste em função do que pareça mais adequado à realidade das comunidades onde atua, tendo como compromisso a garantia de que os alunos seriam capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas, após o período do curso. Tal concepção vigora até o presente ano.

Em 2004, destacou-se a intenção de ampliar o foco da alfabetização, para pensá-la na perspectiva de continuidade de estudos, o que levou a orientação política do financiamento a privilegiar as instâncias públicas que podiam acolher os alfabetizados nas redes. De acordo com Henriques (2006):

Busca-se, dessa forma, transformar o *Programa Brasil Alfabetizado* em uma verdadeira política pública – perene e sustentável em seus resultados –, afastando-o dos elementos que poderiam caracterizá-lo como mais uma das diversas “campanhas de alfabetização” desenvolvidas ao longo da história brasileira. O programa passa a compreender a alfabetização como um momento de mobilização, uma “porta de entrada” para o ingresso ou reingresso no sistema de ensino, via Educação de Jovens e Adultos. Transcendendo a mera decodificação de palavras e números, a alfabetização visaria a uma inserção mais qualificada dos sujeitos no mundo contemporâneo e sua emancipação (HENRIQUES, 2006, p. 24).

Entre as principais preocupações do programa, está o fato de se considerar a qualidade da aprendizagem do aluno no processo de alfabetização, pois o Brasil Alfabetizado objetiva incorporar hábitos de leitura e escrita e introduzir conhecimentos básicos de matemática no cotidiano dos alfabetizandos, além de incentivá-los à continuidade dos estudos. Assim, adverte-se a necessidade de que os parceiros responsáveis pela sua implementação sejam criteriosos ao avaliar os resultados, para que, no final do processo de alfabetização, os alunos sejam capazes de produzir, ler, compreender e interpretar textos e realizar operações matemáticas.

Recomenda-se, também, que as turmas de alfabetização sejam formadas com um mínimo de 15 alunos e máximo de 25, e que a carga horária diária seja de duas horas, totalizando dez horas-aula/semana. A carga horária total deve ter, no mínimo, 200 horas-aula por curso (HENRIQUES, 2006).

Com essa perspectiva, o MEC anuncia o processo de formação dos alfabetizadores como prioridade, devendo acompanhar todo o trabalho educacional. É sugerido que a formação seja presencial e contenha aspectos políticos referentes à inclusão social, além de técnicas relativas à aquisição da escrita, articulando teoria e prática da atividade do alfabetizador.

No ano de 2006, a SECAD e a Fundação Unitrabalho²⁶, mediadas pelo FNDE, firmaram convênio para produzirem materiais didáticos para a EJA. A Coleção *Cadernos de EJA*, gerada a partir do tema “trabalho”, foi composta por 27 volumes que contemplam todas as

²⁶Criada em 1996, objetiva contribuir para o resgate da dívida social que as universidades brasileiras têm com os trabalhadores. Sua missão se concretiza por meio da parceria em projetos de estudos, pesquisas e capacitações. Para mais informações, acessar: <http://www.unitrabalho.org.br/>

áreas de conhecimento sugeridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (HENRIQUES, 2006).

Ainda no ano de 2006, mais uma ação foi desenvolvida em prol do Programa Brasil Alfabetizado: o concurso *Literatura para Todos*, que foi criado com vistas à produção literária destinada a jovens e adultos em processo de alfabetização. De acordo com Maciel (2007), trata-se de uma ação inovadora e fundadora que procurou avançar no enfrentamento da realidade de desigualdade de acesso ao livro e à informação e, principalmente, da enorme carência de livros produzidos para o período de pós-alfabetização de jovens e adultos. *Literatura para todos* inaugurou a iniciativa de uma produção de textos específicos da literatura para neoleitores jovens e adultos. Segundo a mesma autora, a coleção tem em sua gênese o Projeto de Leituração, criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O Ministério da Educação, atualmente, publica e distribui as obras vencedoras às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, Universidades da Rede de Formação de Alfabetização de Jovens e Adultos, unidades prisionais e núcleos de Educação de Jovens e Adultos das Universidades. Os candidatos concorrem nas categorias prosa (conto, novela ou crônica), poesia, biografia e texto de tradição oral (em prosa ou em verso). Em cada uma delas são premiados dois autores.

Com relação ao uso de material didático para a alfabetização de jovens e adultos, o Programa aponta que o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer a partir do interesse e do contexto sociocultural dos alunos, guardando relação direta com a realidade local.

Sendo assim, em 24 de abril de 2007, por meio da Resolução 18, foi lançado mais um programa por intermédio da SECAD²⁷, como sendo mais uma execução das ações do Brasil Alfabetizado, o PNLA ou Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos. O PNLA tem por objetivo primordial a “distribuição, a título de doação, de

²⁷ É importante mencionar que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão encarregado da execução do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em mútua colaboração com a Secad/MEC e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado.

obras didáticas às entidades parceiras²⁸, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais”²⁹.

Em abril de 2007, a reestruturação promovida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁰ promoveu uma mudança de conceito do programa, isso porque o “PDE prevê a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de educação de jovens e adultos, até 2017” (MEC, 2009)³¹. Assim, a alfabetização de jovens e adultos passa a ser vista como responsabilidade solidária da União com estados, Distrito Federal e municípios. Ademais, o Brasil Alfabetizado procurou focalizar os jovens e adultos de 15 a 29 anos e o Nordeste, região que concentra 90% dos municípios com os mais altos índices de analfabetismo.

Ainda de acordo com o site oficial do MEC, “os municípios e os estados em que estão localizados recebem apoio financeiro para capacitar os alfabetizadores antes do início das aulas e durante todo o período do curso de alfabetização”, atendendo às normas do programa definidas pelas Resoluções nº 45 e 65 de 2007. Segundo o Ministério da Educação, a formação continuada desses professores é condição necessária para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, que devem adaptar-se ao trabalho com jovens, adultos e idosos.

Para os municípios, cabem tarefas como: localizar e mobilizar os analfabetos, selecionar os professores e coordenar e supervisionar sua capacitação inicial e em serviço, ao passo que a União se encarrega de pagar bolsas aos alfabetizadores, além de “destinar recursos para material didático, alimentação e transporte dos alunos, para aquisição de óculos de grau para os jovens, adultos e idosos que necessitam usá-los e para o trabalho de supervisão das turmas”.

O Ministério da Educação salienta que, “pelo menos, 75% do quadro de alfabetizadores deve ser composto por professores das redes públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal”. Para desenvolver esse trabalho, no turno oposto ao de suas atividades normais, os professores

²⁸ Entidades parceiras são os estados, Distrito Federal, municípios, entidades da sociedade civil organizada e instituições de ensino superior que estabelecem parceria com o Ministério da Educação.

²⁹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12313&Itemid=817 Acessado em 21/04/2009.

³⁰ Trata-se de um plano de investimento para a Educação Básica, priorizando a qualidade desta.

³¹ Disponível www.mec.gov.br Acessado em 24/04/2009.

recebem uma bolsa do MEC. Os alfabetizadores são selecionados entre professores das redes públicas e voluntários com formação mínima de nível médio.

Para Henriques (2006), o maior desafio do Programa Brasil Alfabetizado é:

(...) criar os meios para que as oportunidades sociais não se mostrem reduzidas, quando não inexistentes, para os indivíduos a partir do momento em que eles deixem de ser analfabetos funcionais ou absolutos e se tornem efetivos instrumentos de mudança, não apenas para si mesmo, mas para a sociedade como um todo, tanto no sentido social, como econômico e político (HENRIQUES, 2006, p. 24).

Em abril de 2009, o MEC anunciou que pretenderá atender de 1,5 milhão a 2 milhões de jovens e adultos, com prazo de adesão de 90 dias, conforme a Resolução nº 12/2009, publicada no Diário Oficial da União, em 7 de abril. A meta de alfabetizar 2,1 milhões de adultos compreende todas as unidades da Federação, especialmente os 1.928 municípios situados nos nove estados da região Nordeste, mais o Pará, Tocantins e Acre, onde estão os mais altos índices de analfabetismo do país³².

É importante refletirmos, no entanto, que o Programa Brasil Alfabetizado, inicialmente, não visava apenas “erradicar” o analfabetismo. Sua proposta – inovadora, se comparada a outros programas da mesma natureza –, era promover a continuidade dos estudos dos atendidos, pois é sabido que seis a oito meses de alfabetização são insuficientes para incluir o cidadão em uma sociedade grafocêntrica, que só entreabre suas portas para quem domina noções básicas de leitura e escrita. Para que abra totalmente as portas e dê ao indivíduo o direito de desfrutar plenamente os bens culturais e chances de progredir, é necessário que ele seja capaz de ir além: conectando informações em textos complexos e expressando-se coerentemente por meio da escrita. Assim, aqueles a quem o Brasil Alfabetizado ensinou as primeiras letras foram apenas iniciados em um processo de inclusão que exigirá do país mais empenho do que o demonstrado até agora. Mas quantos atendidos pelo programa, de fato, aprenderam?

Assim, no intuito de melhor conhecer a realidade atual da oferta da EJA em nosso país, visando à melhoria desta oferta, que a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do MEC, solicitou à UNESCO a realização de uma avaliação

³² Ver o portal do MEC http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13083:ensinar-2-milhoes-de-adultos-a-ler-e-o-desafio-para-este-ano&catid=204 Acessado em 21/04/2009.

diagnóstica da EJA, a partir dos programas mantidos hoje pela SECAD, como o Programa Brasil Alfabetizado (AGUIAR, 2005).

A implementação do Plano de Avaliação dá-se no âmbito de uma engenharia institucional inovadora; sendo assim, a Secad fez uma opção clara pela qualidade na condução das ações. Dessa forma, o Plano de Avaliação, coordenado internamente pelo Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE) e externamente pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), tem sua implementação a cargo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) – responsável pela elaboração das Matrizes de Referência e dos testes cognitivos de Leitura/Escrita e Matemática, bem como pela análise estatística e pedagógica dos resultados –; da Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Science) – cuja equipe técnica elabora os planos amostrais e amostras –; do Instituto Paulo Montenegro (IPM) – que, juntamente com sua mantenedora, o Ibope/Opinião, aplica todos os instrumentos de pesquisa –; e da Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec) – que colaborou na elaboração dos instrumentos e na análise dos dados (Henriques, 2006).

O Teste Cognitivo de Leitura e de Escrita, acima mencionado, instrumento de nossa pesquisa, será melhor detalhado no capítulo 3, *A investigação empírica*, juntamente com a Matriz de Referência na qual o teste se apoia.

.

2. A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo são apresentadas diferentes pesquisas e teorias que nos auxiliarão para a resolução de nosso problema. Como já fora anunciado em nossa introdução, esta pesquisa se propôs compreender como se relacionam os progressos na aquisição da leitura e da escrita com o desenvolvimento das habilidades de análise e reflexão fonológica em aprendizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em fase de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Para a realização desta pesquisa, aplicamos os testes elaborados pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), utilizados no Programa Brasil Alfabetizado, que têm por objetivo medir as competências relacionadas à língua escrita.

2.1 O aprendizado da escrita

A necessidade de expressão sempre foi inerente ao homem. Com o passar do tempo, o desenho sobre a superfície de objetos do homem primitivo desenvolveu-se como arte e como sistema pictográfico. Este sistema, posteriormente, passou a representar a fala (KATO, 1986).

A sofisticação e a convenção do sistema pictográfico resultaram em ideogramas. A sofisticação ou estilização consistiu-se, sobretudo, em retificar as linhas arredondadas dos pictogramas e assim “o sistema deixou de ser icônico para ser simbólico” (KATO, 1986: 14,). De acordo com Kato (1986), os ideogramas já apresentavam o estatuto linguístico da palavra, e, portanto, tinham sua representação fonética. Ainda nessa fase da escrita, segundo a autora, foram introduzidos os primeiros sinais auxiliares, como a pontuação.

O sistema silábico surgiu da transição do sistema ideográfico-silábico, no qual a representação de palavras ou sílabas ocorria por meio de pictogramas, utilizando-se apenas os sons dos nomes dos objetos. O sistema silábico era constituído por consoantes e, esporadicamente, algumas semiconsoantes representavam as vogais (KATO, 1986). O sistema silábico foi, portanto, a base para o sistema alfabético, uma vez que, diferentemente do primeiro, no segundo o uso da vogal firmou-se como norma (KATO, 1986).

De acordo com Cagliari (1999), quem inventou o sistema de escrita alfabética o fez, possivelmente, por meio de um princípio acrofônico, isso porque foi realizada uma escolha de uma lista de palavras que começavam com sons diferentes, de forma que todos os sons da língua estivessem contemplados. Assim, foram-se escolhendo caracteres para a representação dos diferentes sons. O conjunto desses diversos sons resultaria no sistema de escrita alfabético. Nosso sistema de escrita seria, portanto, alfabético e ortográfico. “Nesse sistema, a ortografia é mais importante do que o aspecto alfabético propriamente dito” (CAGLIARI, 1999, p. 145).

2.1.1 Apropriação do sistema de escrita alfabético

A língua é um sistema discursivo, estruturado no uso e para o uso escrito e falado de forma contextualizada. Entretanto, a compreensão de como funciona o sistema alfabético é condição necessária para o uso da língua escrita. Para a compreensão desse sistema, são necessários aprendizados muito específicos relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas interrelações (BATISTA et al, 2005). Por ser um processo que envolve a linguagem oral e escrita, a alfabetização deve ser colocada como um problema linguístico, uma vez que “somente através de reflexões linguísticas bem conduzidas é que se pode ter uma verdadeira dimensão do processo de alfabetização” (CAGLIARI, 1999, p.134).

Desde a década de 1980, está na esteira das discussões sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) a Psicogênese da escrita, proposta pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

É sabido que, para apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), o aprendiz precisa, sobretudo, compreender que o aluno registra a pauta sonora das palavras. Para isso, é

necessário desenvolver conhecimentos do tipo metalinguístico, que permitam analisar as palavras não só quanto aos seus significados, mas também quanto aos segmentos sonoros que as compõem.

De acordo com Ferreiro (1989), a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) pressupõe “toda uma compreensão das relações entre partes e todos na escrita em si”. Nessa mesma direção, Morais (2005) afirma que, ao exercer um funcionamento metalinguístico, podemos operar sobre a linguagem em diferentes níveis, sobre diferentes unidades”. As afirmativas acima nos ajudam a pressupor que o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica é condição necessária para que os aprendizes se alfabetizem, porém não constitui condição suficiente, sendo necessário um trabalho no qual as atividades de reflexão fonológica estejam acompanhadas da escrita e leitura das palavras e da imersão do alfabetizando nos usos sociais da leitura e da escrita, isto é, alfabetizar letrando.

A Psicogênese da Língua Escrita trouxe, como grande contribuição, a concepção de que o alfabetizando é um sujeito ativo no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, sendo capaz de, progressivamente, (re)construir esse sistema de representação a partir de seus conhecimentos prévios.

De acordo com os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) sobre a psicogênese da escrita, os aprendizes passam por estágios evolutivos durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, antes de chegar a compreender, de fato, o SEA. Ao todo são quatro hipóteses, as quais se voltam para a relação que o aprendiz estabelece entre a linguagem falada e escrita. De acordo com Ferreiro (1985), a escrita é um sistema notacional que descreve os fonemas da língua e que possui propriedades particulares quanto ao tipo de relação que estabelece com aqueles fonemas.

Para essa autora, o sistema de escrita alfabético não transcreve os fonemas e sim analisa a linguagem para identificá-los e, dessa forma, poder simbolizá-los de maneira representativa. Assim sendo, a escrita buscaria representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 1986; FERREIRO, e TEBEROSKY, 1991). Afinal, na Língua Portuguesa, o sistema de escrita é o alfabético (SEA). Este não representa diretamente o significado das palavras (aspectos semânticos), mas a sequência dos seus sons (sequência fonológica).

Durante a apropriação do SEA, o aprendiz elabora vários conhecimentos sobre o funcionamento desse sistema, como, por exemplo, que é preciso haver uma variedade interna nas grafias que usamos numa palavra; que as letras representam partes sonoras das palavras que falamos, partes menores que a sílaba, que são os fonemas; quais os valores sonoros que as letras podem assumir na nossa escrita (FERREIRO, 1985).

Um dos mais importantes desafios para a compreensão do princípio alfabético pelos aprendizes é o de perceber que as palavras escritas contêm combinações (letras ou combinações de letras), as quais se relacionam com as unidades sonoras das palavras (fonemas).

No tocante aos conhecimentos dos analfabetos jovens e adultos sobre o sistema de escrita alfabético, estudos realizados por Ferreiro et al (1983, apud MOURA, 2001) revelaram que as produções dos adultos não-alfabetizados eram semelhantes no que se refere à passagem dos níveis psicogenéticos. Entretanto, os tipos de conflitos enfrentados pelo aprendiz em cada nível eram diferentes. Como exemplo, em sua maioria, os adultos apresentam uma clara distinção entre desenhar e escrever, sendo capazes de identificar caracteres que não são possíveis de ler, diferentemente do que ocorre com as crianças. Além disso, os adultos concebem a possibilidade de leitura silenciosa; consideram como “legível” um escrito que possui uma quantidade mínima de caracteres, apresentados com uma variedade interna; utilizam exclusivamente letras, contrapondo-se aos números.

Em síntese, segundo os estudos de Ferreiro et al (id), o adulto não-alfabetizado é um sujeito sensível às propriedades quantitativas e qualitativas de texto e tende a revelar mais conhecimento sobre certos aspectos convencionais da escrita.

A Psicogênese da Língua Escrita, que vigora atualmente, trouxe, segundo Soares (2004), uma concepção de alfabetização distinta de concepções anteriormente construídas. Antes dos estudos de Ferreiro, o aprendizado do sistema de escrita alfabético se dava a partir de textos construídos artificialmente. Posteriormente, a apropriação do sistema passou a ser promovida a partir de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. As teorias fundamentadas no ideário construtivista, como a psicogênese da escrita, ao longo dos últimos anos, trouxeram como aspecto positivo o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, assim como dos

usos sociais da escrita e da leitura, inseridos em uma concepção mais ampla de letramento (SOARES, 2004).

Trataremos, a seguir, a vertente que investiga as práticas sociais de leitura, considerando o contexto a ser investigado por esta pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Soares (2004), é designado por letramento “o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (p. 92). Para essa autora, “os analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita” (p. 92). Soares, analisando a importância das práticas sociais de leitura por parte dos adultos analfabetos e sua relevância na aprendizagem do SEA, afirma que:

a diferença da aprendizagem inicial da língua escrita por adultos está fundamentalmente na natureza das experiências e práticas de leitura e escrita proporcionadas a estes, e na necessária adequação do material escrito envolvido nessas experiências e práticas (SOARES, 2006, p.16).

Ainda que os adultos tenham em suas experiências práticas o convívio contínuo com a leitura e a escrita, “a escolarização é tomada como condição fundamental para que as pessoas possam participar plenamente de sociedades letradas” (OLIVEIRA E VÓVIO, 2004).

O Letramento, vertente trazida às discussões sobre alfabetização na década de 1980, nos revelou que o aprendizado do SEA não garante apropriação dos usos e funções da língua escrita. É preciso “alfabetizar letrando” (SOARES, 2004), garantindo, desde o início, a participação em práticas de leitura e produção de textos reais e diversos.

A teoria do Letramento trouxe, evidentemente, grandes progressos no cenário das mudanças conceituais na alfabetização ao reconhecer a importância das práticas sociais de leitura e escrita no contexto da aprendizagem inicial da língua escrita. Entretanto, a “alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (SOARES, 2004, p.11).

(...) nas últimas décadas, a concepção de letramento baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o

princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema- grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação da língua escrita (SOARES, 2004, p.12)

2.2 O processo da leitura

Nesta seção, propomos um diálogo entre alguns autores que definem o que é leitura, seu processo e as ações do leitor.

Entender os processos que acontecem na leitura é importante para que possamos melhor compreender os resultados dos testes aplicados em nossa pesquisa. Inicialmente, é preciso trazer à tona os conceitos de leitura e, em seguida, as estratégias utilizadas pelo leitor envolvidas no ato da leitura.

Soares (1998) define leitura como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Cagliari (1989, P. 155)) conceitua a leitura como “toda a manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma escrita” (Cagliari, 1999, p. 155). Entender que a leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos, para Cafiero (2005), significa dizer que:

quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIERO, 2005, p. 17).

Para Cagliari (1999), a leitura seria o aspecto mais importante da alfabetização, sendo a escrita apenas uma decorrência do processo da aquisição da língua materna. Concordamos

com Cagliari e justificamos nossas escolhas metodológicas³³ com a premissa de que aprender a ler não é entender, uma vez que a compreensão do conteúdo de um texto depende fundamentalmente do conhecimento geral da língua, “portanto, ler em uma primeira abordagem é decifrar e transformar o que está escrito em material da linguagem oral e, somente depois disso, a compreensão de um texto se processa” (CAGLIARI, 1999, p.134).

Ao ler o que está escrito, o alfabetizando descobre o significado não apenas dos sons. Os sons seriam o ponto de partida e as palavras, o ponto de chegada na decifração. A leitura do texto representa uma dificuldade maior, uma vez que retoma outros tipos de significados ligados à estrutura do discurso. (CAGLIARI, 1999).

A respeito destas duas facetas da leitura: a decodificação e a construção de sentido, Cafiero (2005) considera que essas seriam duas grandes etapas da dimensão cognitiva da leitura que o leitor vivencia. Nessas duas etapas, o leitor “precisa realizar uma série de operações como perceber, memorizar, analisar, inferir, relacionar, avaliar, entre outras” (CAFIERO, 2005, p. 30).

A decodificação, a primeira grande etapa percorrida pelo leitor, refere-se ao momento inicial da leitura, no qual é executado, prioritariamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, o leitor precisa juntar letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases.

À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores (CAFIERO, 2005, p. 31).

Sobre a decodificação ou leitura sintagmática (CAGLIARI, 1989), na qual o sujeito identifica a palavra impressa e a relaciona a um significado, destacamos dois tipos de estratégias (JORM, 1985³⁴; Kimura e Bryant, 1983³⁵, apud MORAIS 1986). No primeiro tipo, a estratégia visual, o leitor relaciona o “padrão visual da palavra lida a uma representação ortográfica daquela palavra, que teria arquivada em sua memória visual (léxico mental)”

³³ Utilizamos os testes cognitivos do Programa Brasil Alfabetizado e, com eles, analisamos os resultados das questões que contemplavam leitura, em específico, os descritores relacionados à decifração, para melhor verificar as relações da leitura, escrita e consciência fonológica.

³⁴ JORM, A. F. *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

³⁵ KIMURA, Y. e BRYANT, P. Reading and writing in english and japanese: a cross-cultural study of Young children. *British Journal of Developmental Psychology*. 1. p. 129-144. 1983.

(MORAIS, p. 1986, p. 4). O acesso ao significado da palavra é feito por um processo direto, no qual é dispensada a conversão da forma gráfica em som. Isto é, o leitor reconhece globalmente a palavra, sem ser necessário o exame de todos os grafemas que a compõem (MORAIS, 1986).

O segundo tipo de estratégia seria a estratégia fonológica, na qual o leitor utiliza-se da informação visual da palavra para obter sua pronúncia. O uso das regras de correspondência som-grafia deverá ser empregado pelo leitor para o processamento da sequência sonora da palavra. Sendo assim, o acesso ao significado da palavra será feito através de um processo indireto, quer o leitor pronuncie a palavra em voz alta ou não. A estratégia fonológica consiste, sobretudo, na análise das unidades menores da palavra (letras, sílabas), sobre as quais o leitor aplicaria as regras de conversão som-grafia. Ao adicionar as partes lidas, o resultado da estratégia fonológica aplicada pelo leitor será a forma sonora da palavra (MORAIS, 1986).

A respeito do reconhecimento global das palavras, Kato (1985) considera que essa seria uma estratégia muito utilizada na leitura proficiente, na qual “as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo analisado” (KATO, 1985, p. 25). Isso significa que a leitura proficiente é realizada por reconhecimento instantâneo e não pelo processamento do maior para o menor ou analítico – sintético.

Para Smith (1978³⁶, apud KATO, 1985), a identificação de palavras se dá como o reconhecimento de outro objeto qualquer – como carro, árvore, criança – isto é, da mesma forma que reconhecemos um objeto por meio de suas características e configurações, o mesmo fazemos ao identificarmos uma palavra. A palavra, assim como um objeto, traz em sua configuração, por exemplo, o contorno e a extensão que podem ser identificados sem a análise de suas unidades menores. Quanto ao vocabulário visual (léxico mental), Kato (1985) sinaliza que quanto maior, mais eficiente será o leitor. Dessa forma, a estratégia de análise e síntese nas unidades menores será utilizada apenas para palavras estranhas para o leitor. De um modo geral, o leitor, raramente, terá de realizar aquela estratégia, uma vez que o contexto no qual estará inserida a palavra dará pistas suficientes para a compreensão de sentidos.

³⁶ SMITH, F. *Reading*. Nova Iorque, Holt Rinehart and Winston, 1978.

Em consonância com Smith (1978, apud KATO, 1985), Kato (1985) afirma que uma palavra pode ser reconhecida instantaneamente por um leitor pelo fato de fazer parte de seu léxico visual. É dispensada qualquer análise se a apreensão for feita através de seu comprimento, por exemplo, e de algumas letras que atuam como pistas, principalmente no início e no final da palavra (Gibson e Levin, 1975³⁷, apud KATO, 1985).

Se considerarmos o leitor iniciante, observaremos que o vocabulário visual será, evidentemente, mais limitado. Sendo assim, o processo de leitura envolverá raros reconhecimentos visuais instantâneos e maior frequência em operações de análise e síntese. Kato afirma que:

As operações de análise e síntese, depois de certo tempo, podem basear-se em segmentos maiores que a letra: sílabas, morfemas e, acredito, também em partes maiores da palavra que não constituem unidades linguísticas, mas que têm uma incidência muito grande na língua, como é o caso de segmentos como *-ola* que aparece em palavras como *bola, mola, cebola*, etc. Trata-se, pois, de uma operação de decomposição e composição, que envolve também um reconhecimento visual instantâneo, porém parcial, da palavra (KATO, 1985, p. 26).

Caso a palavra não pertença ao léxico visual do leitor, este, após uma primeira decomposição das unidades menores, poderá reconhecer o vocábulo de imediato. Isso pode ser justificado tanto pelo fato dessas unidades menores analisadas pertencerem ao repertório visual do leitor, como por constituírem partes recorrentes de palavras desse repertório (KATO, 1985).

Se a palavra for reconhecida pelo leitor parcialmente, “a leitura da parte estranha exigirá decomposições sucessivas até a identificação formal total da palavra” (KATO, 1985, p. 27). Já no caso das palavras totalmente desconhecidas, a autora assinala que apenas o uso do conhecimento de regras ortográficas pode respaldar a facilidade com que o leitor proficiente consegue lê-las. Por outro lado, “a capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras não explica, pois, a leitura fluente com compreensão” (KATO, 1985, p. 30).

A segunda grande etapa da leitura, sugerida por Cafiero (2005), refere-se ao momento em que se integram as informações, isto é, a construção de coerência. À medida que as informações vão sendo decodificadas, são construídas unidades de sentido com o material resultante do processamento, por meio das relações estabelecidas com os conhecimentos que o leitor já

³⁷ GIBSON, E. e LEVIN, H. *The psychology of reading*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1975.

possui. A inferência seria um das operações mais importantes no processo de construção de coerência, uma vez que “inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor” (CAFIERO, 2005, p. 34).

À medida que o processo de leitura vai se sofisticando, é exigido do aprendiz um maior esforço mental, porque ele precisa dar conta da segunda grande etapa da leitura, que é a construção de coerência (CAFIERO, 2005). Isto é, o leitor precisa entender algo que foi pensado e organizado por outra pessoa, mas acessado por ele através da escrita, já que, ao lermos um texto escrito, um discurso congelado e fixo na forma escrita, não é possível obtermos maiores esclarecimentos por parte do autor.

A velocidade dessa leitura com compreensão está diretamente ligada à habilidade do leitor como falante da língua. Sendo assim, quem fala a língua com fluência e rapidez é capaz de ler bem e rapidamente, mas quem fala com dificuldade fará uma leitura com dificuldade, porque o funcionamento dos mecanismos de produção da fala ficará a todo instante comprometido com as constantes correções (CAGLIARI, 1999).

Cagliari (1989) assinala que há dois tipos de leitura. Uma delas é a leitura que pode ser ouvida, vista ou falada. Nesse caso, um texto escrito pode ser “decodificado por alguém que traduz o escrito numa realização de fala” (CAGLIARI, 1989, p. 155). O autor afirma que há diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura. Para ele, a principal diferença é que “a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é baseada num texto escrito, que tem características próprias diferentes da fala espontânea” (CAGLIARI, 1989, p.155). A leitura oral, segundo Cagliari (1989), é feita não somente por quem já lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também leem o texto ouvindo-o. O outro tipo de leitura, ou seja, a leitura visual silenciosa, bem mais comum entre as pessoas, possui mais vantagens, já que o leitor não se inibe por questões linguísticas e, além disso, pode realizar uma leitura numa velocidade bem maior, podendo, inclusive, interromper ou retomar a leitura no ponto que desejar (CAGLIARI, 1989).

Batista e seus colaboradores (2005) consideram que a capacidade de ler com fluência e silenciosamente está associada aos seguintes fatores: “ao desenvolvimento do conhecimento linguístico do alfabetizando, sobretudo da ampliação de seu vocabulário, ao domínio

progressivo das estruturas sintáticas da língua escrita e do aumento do conhecimento do mundo” (BATISTA et al, 2005, p. 66).

A seguir, apresentaremos estudos que buscam a relação entre as aprendizagens da escrita e da leitura. As teorias aqui expostas colaborarão para uma melhor interpretação de nosso problema, que é compreender as possíveis correlações entre a consciência fonológica, a escrita e a leitura.

A maioria dos estudos que indicam as relações entre aprendizagens da escrita e da leitura, realizados com crianças, indicam que os processos utilizados quando se lê e se escreve não são exatamente os mesmos. De acordo com esses estudos, a relação da leitura e da escrita não é uma simples questão de passar de som para a letra na escrita e inverter esse mesmo processo na leitura.

De acordo com Nunes, Buarque e Bryant (2000), dois tipos de estudo indicam claramente a existência das diferenças entre leitura e escrita: os estudos que analisam as diferenças entre leitura e escrita nas mesmas crianças (Bryant e Bradley, 1980³⁸, apud NUNES, 2000) e os que analisam as interferências com a execução dessas habilidades (Bryant e Bradley, 1983³⁹, apud NUNES, 2000) e MORAIS (1986).

Dos estudos que analisaram as diferenças entre a leitura e a escrita, destaca-se o pioneiro, realizado por Bryant e Bradley (1980, apud NUNES, 2000), na Inglaterra. Os resultados levaram os pesquisadores a concluir que é perfeitamente compreensível que algumas crianças consigam ler as palavras que não conseguem escrever. Isso porque, para os pesquisadores, ao lerem, os alfabetizados precisam apenas reconhecer a palavra, enquanto ao escreverem, os alunos precisam produzir todas as letras na ordem correta.

Por outro lado, Bryant e Bradley (apud NUNES, 2000) identificaram, em crianças de 6 e 7 anos, discrepâncias entre a leitura e a escrita no sentido contrário ao que já foi mencionado, isto é, havia palavras que as crianças sabiam escrever, mas não sabiam ler. As palavras que as crianças sabiam escrever, mas não conseguiam ler, eram predominantemente regulares no que

³⁸ BRYANT, P. e BRADLEY, L. Why children sometimes write which they cannot read. In: U. Frith (ed.). *Cognitive processes in spelling*. London, Academic Press, 1980.

³⁹ BRYANT, P. e BRADLEY, L. Psychological strategies and the development of reading and writing. In: M. Martlew (ed) *The Psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Chichester, England: J. Wiley, 1983.

se refere à correspondência letra-som. Os pesquisadores, a partir das discrepâncias encontradas, concluíram que as crianças escreviam predominantemente usando estratégias fonológicas, mas sabiam ler usando estratégias não analíticas.

Um segundo estudo realizado por Bryant e Bradley (1983, apud NUNES, 2000) examinou as consequências de interferências provocadas experimentalmente sobre a análise fonológica durante a leitura e a escrita. Os autores executaram diversos experimentos e os resultados do estudo indicaram efeitos evidentes da interferência fonológica sobre a escrita, mas não sobre a leitura em inglês. Isto é, para escrever, os alfabetizando necessitam realizar análise fonológica, o que não é necessário para a leitura.

No Brasil, Morais (1986) repetiu os experimentos de interferência fonológica com crianças, encontrando um efeito significativo dessa interferência na escrita e na leitura dessas crianças. Os resultados dessa pesquisa indicam também que crianças mais velhas dominam melhor as habilidades de análise fonológica, sendo capazes de realizá-las sem interferências. O efeito dessas interferências era maior nas leituras de palavras maiores, que exigiam maior quantidade de análise fonológica do que palavras menores.

2.3 Consciência fonológica: o conceito

Nesta seção, inicialmente apresentamos o conceito de consciência fonológica e, posteriormente, os diferentes posicionamentos entre os teóricos que estudam essa capacidade. A revisão aqui apresentada é importante para ajudar a compreender as questões do Teste Cognitivo do Programa Brasil Alfabetizado que se referem à consciência fonológica.

Sem negar a contribuição da Psicogênese da Escrita para a área da alfabetização, Soares (2004) acredita que algumas falsas inferências foram geradas de muitas das interpretações acerca desse paradigma. Os possíveis equívocos dessa teoria podem explicar a *desinvenção* da alfabetização e a perda de suas especificidades, uma vez que, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pelo alfabetizando, “passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é um objeto linguístico constituído de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas” (SOARES,

2004, p. 10). Isso significa que, ao se privilegiar a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística: fonética e fonológica. Derivou-se dessa concepção um falso pressuposto de que, apenas no convívio com a cultura escrita, o aprendiz se alfabetiza (SOARES, 2004).

Considerando a necessidade de se reforçar os estudos acerca da fonologia, como sendo uma importante faceta da alfabetização, apresentaremos as principais teorias que conceituam a consciência fonológica e investigam sua relação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A consciência fonológica é uma competência metalinguística, que se caracteriza pelo fato de o aprendiz pensar e operar com a língua, considerando os segmentos sonoros internos às palavras. Utilizaremos, aqui, a definição de habilidade metalinguística, sugerida pela Psicologia Cognitiva, que pressupõe dois aspectos fundamentais: “a reflexão sobre a linguagem, erigida como objeto independente do significado que veicula, e a manipulação intencional das estruturas linguísticaslingüísticas” (Gombert, 1991⁴⁰, apud MELO, p. 88, 2006).

A consciência fonológica pode ser definida de diferentes maneiras, por diferentes autores. SegundoTumer e Kohl (1991, apud SILVA, 2003, p. 105), o conceito de consciência fonológica pode ser definido, genericamente, como a capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais.

Para Rueda (1995⁴¹, apud COSTA, 2004, p. 06), a consciência fonológica poderia ser conceituada como “a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas das palavras, e em consequência não ter dificuldades para operar com ela”. Já para Ygual, Cervera, Miranda e Soriano (1998⁴², apud COSTA, 2002, p. 06), a consciência fonológica poderia ser definida como “uma sensibilidade especial para conhecer as estruturas lógicas das palavras na linguagem” (COSTA, 2002, p.06). Apesar das várias definições, todos os estudos concordam,

⁴⁰ GOMBERT, J. E. *Les activés métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive*. Bulletin de Psychologie, 399, 92-99, 1991.

⁴¹ RUEDA, M. I. *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru, 1995.

⁴² SORIANO, F., MIRANDA, C., e YGUAL, A. ¿Son tan específicos los Trastornos de Aprendizaje? Reflexiones sobre los criterios diagnósticos. *Edetania. Estudios y Propuestas de Educación*, 14, 91-100, 1998.

de maneira geral, que a consciência fonológica tem relação com a capacidade de o ser humano refletir conscientemente sobre os sons que compõem a fala.

O termo “consciência fonológica” pode ser visto através de várias designações, tais como: “sensibilidade fonológica”, “consciência fonêmica”, etc. Porém, em nosso estudo, defendemos que esses três termos diferem entre si e adotamos o primeiro em detrimento dos últimos.

“A definição de consciência fonológica é, deste modo, mais abrangente do que o conceito de consciência fonêmica, na medida em que inclui a consciência não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores que os fonemas” (SILVA, 2003, p. 106). Essa afirmativa é esclarecedora no sentido de estabelecermos uma diferença nítida existente entre a consciência fonológica e a consciência fonêmica. Silva sinaliza que o conceito de consciência fonêmica corresponde mais especificamente ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala (SILVA, 2003, p. 106). Para melhor esclarecimento, a consciência fonêmica refere-se à habilidade de o indivíduo, por exemplo, segmentar os fonemas de uma palavra, ou detectar o mesmo fonema inicial de uma palavra.

Além disso, defendemos também que a consciência fonológica se diferencia da consciência fonêmica, já que a primeira envolveria um processo mais abrangente de reflexão e operação com a linguagem, enquanto a segunda se restringiria à manipulação dos fonemas da palavra. Por não ser algo homogêneo⁴³, a consciência fonológica se apresentaria em vários níveis ou unidades fonológicas que se complementam entre si e auxiliam no aprendizado da leitura e escrita. De acordo com Freitas (2004) e Silva (2003), a estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de níveis ou unidades fonológicas: as sílabas, as unidades intra-silábicas e os fonemas.

Para Silva (2003), as unidades intra-silábicas constituem unidades do tipo ataque e rima, nas quais se pode decompor as sílabas. O ataque diz respeito à consoante inicial, ou grupo de consoantes iniciais da sílaba (por exemplo /m/ em **mar** ou /fl/ em **flor**); a rima é constituída pela subsequente série de fonemas (ou seja, /ar/ **mar** ou /or/ de **flor**).

⁴³ É importante salientar que, pelo fato de a consciência fonológica não ser um conhecimento homogêneo, os estudos enfrentam muita dificuldade para operacionalizá-la e medi-la.

A consciência fonológica se desenvolveria da seguinte maneira, partindo do processo tido como do mais simples para o mais complexo: Palavra – Rima – Aliteração – Sílabas – Fonemas (cf. FREITAS, 2004), sendo a consciência fonêmica considerada o nível mais complexo da consciência fonológica.

Adams (2006) afirma que a consciência das palavras é, sem dúvida, necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a alfabetização depende de se ter uma noção relativamente segura do conceito de palavra. A noção de palavra é um dos mais importantes conceitos nos sistemas de escrita, além disso, tem um valor imprescindível no processo de decifração (CAGLIARI, 1999).

A noção de palavra não é importante somente como fruto de segmentação da fala para construir unidades de escrita. Ela tem a ver também com o significado. Quando o aluno estiver tentando ler, ele precisa chegar até as palavras para poder dizer o que está escrito (CAGLIARI, 1999, p. 138).

No tocante à consciência silábica, é sabido que, diferentemente das palavras, as sílabas não têm significado, o que provavelmente pode ser pouco notado ou refletido pelo aprendiz; por outro lado, Adams (2006) lembra que as sucessivas sílabas faladas em nossa língua podem ser ouvidas e sentidas, já que elas correspondem às pulsações de som da voz. Para o autor, a consciência silábica é um passo imprescindível para se desenvolver a consciência fonêmica.

A compreensão do funcionamento do princípio alfabético depende de se entender que as frases são compostas por palavras se estas, por sua vez, são compostas por sílabas e fonemas. Compreender que as palavras são formadas por fonemas é mais complexo para os alfabetizandos do que entender o conceito de sílaba ou palavra.

Para Cagliari (1999), se o aprendiz voltar sua atenção para a segmentação de enunciados em palavras e destas, em unidades menores, como as sílabas e “os segmentos fonéticos do tipo vogal e consoante, o aprendiz terá melhores condições de entender como o sistema de escrita funciona” (CAGLIARI, 1999, p.139).

Por serem as unidades fonológicas as menores da língua, os fonemas são imperceptíveis para aqueles que estão se alfabetizando, já que, por não representarem um significado, os fonemas não se destacam durante a fala ou a escuta. Além disso, diferentemente das sílabas, os fones

(representantes dos fonemas) são variáveis acusticamente, o que faz com que eles soem de forma bem diferenciada entre os falantes. “Assim, os fonemas são melhor distinguidos pela forma como os fones são articulados do que pela forma que soam” (ADAMS, 2006, p. 103).

As tarefas que avaliam consciência fonológica podem ser classificadas como simples e complexas (cf. FREITAS, id). As tarefas tidas como simples se caracterizam pelo fato de o aprendiz ter que realizar apenas uma única operação mental, por exemplo, segmentar palavras em sílabas: “bo – ne – ca”. Já as tarefas tidas como complexas se caracterizam pelo fato de o aprendiz ter que realizar duas ou mais operações mentais, dentre elas, a de guardar na memória uma unidade da palavra, enquanto realiza uma outra operação mental. Exemplo: “substituindo o /f/ de faca por /j/, que palavra forma? (faca – jaca)”. Em nossa pesquisa, utilizaremos atividades simples, que poderão ser vistas de maneira mais detalhada na metodologia.

Sobre isso, Yopp (1998)⁴⁴ (apud MELO, 2006) nos sugere uma ordem de dificuldade em relação às tarefas de consciência fonológica: julgamento de rima, produção de rima, subtração de sons, substituição de sons, detecção ou julgamento de diferença entre sons, combinação de fonemas ou sílabas, contagem de fonemas ou sílabas, segmentação de fonemas e sílabas, isolamento de sons.

Muitas pesquisas (cf. MORAIS E LIMA, 1989; CARDOSO-MARTINS, 1991; MALUF E BARRERA, 1997; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000) vêm estudando a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado do SEA. A maioria delas concorda que esta constitui um importante fator no aprendizado da leitura e escrita alfabética. Elas enfatizam que o treino da consciência fonológica, quando associado à correspondência grafema-fonema, exerce um efeito positivo sobre o aprendizado da leitura e da escrita.

Outros estudos demonstram que as habilidades em consciência fonológica proporcionam o êxito na aquisição da leitura e escrita. Alguns desses estudos: (cf., por exemplo, Bryant & Bradley, 1983⁴⁵, citados por MORAIS, 1986, MORAIS, 1994, SILVA, 2003 e MELO, 2006) enfatizam que quanto mais desenvolvida a consciência fonológica, mais o SEA se torna um

⁴⁴ YOPP, H. The validity of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177, 1988.

⁴⁵ BRYANT, P. e BRADLEY, L. *Categorising sounds and learning to read: a causal connexion*. London: Nature, n. 301:p. 419-21, fev./1983.

instrumento razoável para representar a linguagem oral, visto que a metafonologia garantiria a compreensão grafema-fonema. Também Cardoso-Martins (1991) afirma existir uma correlação positiva entre a consciência fonológica e as variações na aprendizagem superior da leitura e da escrita.

Ainda no Brasil, Capovilla & Capovilla (2000) chegaram à conclusão de que o procedimento de intervenção com treino em consciência fonológica e em correspondências grafo-fonêmicas são eficazes para melhorar os desempenhos dos aprendizes em tarefas de consciência fonológica, leitura, escrita e conhecimento de letras.

Em suma, tais estudos concordam que a consciência fonológica é um pré-requisito para uma alfabetização bem-sucedida e acreditam na relação causal entre ambas as habilidades.

Numa perspectiva contrária, alguns estudos presumem que a consciência fonológica é uma consequência da aquisição da escrita e sustentam que a consciência fonêmica somente ocorre em indivíduos que mantêm alguma forma de contato com o sistema alfabético (cf. READ et al, 1986⁴⁶ e Morais, Alegria, Cary e Bertelson, 1979⁴⁷, apud FREITAS, 2004 e MORAIS, 1994).

Outros estudos, por sua vez, afirmam que a relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita é de causalidade recíproca, ou seja, estas se relacionam entre si de maneira interativa. Morais e Lima (1989) e Morais (2004) indicam que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica constituiria uma condição necessária para a aquisição da escrita alfabética, mas não uma condição suficiente. Ademais, sugerem que algumas habilidades fonêmicas (como a capacidade de segmentar uma palavra em fonemas, pronunciando-os em voz alta) não seriam necessárias para um indivíduo alfabetizar-se e que indivíduos já alfabetizados se valeriam da imagem mental que elaboraram sobre a ortografia das palavras, ao resolver certas tarefas de reflexão fonológica.

⁴⁶ READ, C., ZHANG, Y., NIE, H., & DING, B. (1986). *The ability to manipulate speech sounds on knowing alphabetic reading*. Cognition, n. 24, p. 31-34.

⁴⁷ MORAIS, J. CARY, L. ALEGRIA, J. BERTELSON, P. *Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously*. Cognition, n. 7, p. 373-313, 1979.

Na próxima seção, pretendemos detalhar melhor as pesquisas, aqui introduzidas, que investigam o papel das habilidades fonológicas na aquisição do sistema de escrita e as possíveis relações estabelecidas entre essas aprendizagens.

2.3.1 A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita: diferentes perspectivas

Como já mencionado anteriormente, muitos estudos que buscam investigar a relação da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, objeto de estudo de nossa pesquisa, vêm sendo realizados nos últimos anos, sobretudo com crianças. Nesse cenário, o que se observa é a construção de duas grandes vertentes teóricas: os estudos que evidenciam a relação causal das aprendizagens investigadas e, contrapondo-se a estes, outras pesquisas que indicam que a relação estabelecida entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita é de efeito. E no meio dessas duas grandes vertentes, poucos estudos buscam comprovar que a relação entre as aprendizagens já mencionadas são de causalidade recíproca, isto é, acontecem concomitantemente.

Morais (1994), após detalhamento das pesquisas que procuram mostrar a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, sinaliza que os pesquisadores chegam a uma única conclusão: “todos concordam que essa relação existe!” (MORAIS, 1994, p. 62). A única controvérsia é quanto ao tipo de relação existente entre as aprendizagens investigadas.

Procuraremos, portanto, descrever aqui os principais estudos realizados no âmbito da Psicologia Cognitiva que, nos últimos anos, demonstram as relações entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita em um sistema alfabético (BRYANT E BRADLEY, 1983; CARDOSO-MARTINS, 1991; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; MORAIS, CARY, ALEGRIA & BERTELSON, 1979 e MORAIS & LIMA, 1989).

Apresentaremos os estudos mencionados acima, destacando-os em seus posicionamentos no tocante às relações estabelecidas entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita.

Os estudos pioneiros realizados por Bradley e Bryant (1983; 1987) defendem a ideia de que a consciência fonológica é um fator preditor para as habilidades futuras na alfabetização, indicando, também, que essas habilidades colaboram para os avanços de crianças com dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Capovilla & Capovilla (2000) corroboram com esses estudos, propondo que o desenvolvimento da consciência fonológica aumenta a possibilidade de êxito no aprendizado da leitura e da escrita.

Capovilla & Capovilla (2000), em um estudo realizado com 55 crianças da 1ª série, de nível socioeconômico baixo, objetivou verificar se o treino pode aumentar as habilidades fonológicas das crianças atrasadas de modo que elas ultrapassem as habilidades dos seus colegas igualmente atrasados, mas não treinados, e se igualem às habilidades dos seus colegas mais avançados em consciência fonológica e se os benefícios produzidos pelo treino estendem-se às habilidades de leitura em voz alta e escrita sob ditado.

Dentre as tarefas utilizadas por Capovilla & Capovilla (2000), que mediam habilidades metafonológicas, destacamos: identificação de rima e aliteração, bem como produção de palavras com padrões de rima e aliteração; contagem do número de palavras em sentenças e identificação de palavras mais curtas e mais longas; contagem, segmentação, adição, subtração e transposição de sílabas em palavras, além de treinos da identidade fonêmica e da consciência fonêmica.

Os pesquisadores confirmaram, neste estudo, sua hipótese inicial de que o treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas pode produzir ganhos nos desempenhos de crianças de nível socioeconômico baixo. Segundo Capovilla & Capovilla (2000), “tais benefícios produzidos pelo treino não ficaram restritos às habilidades de consciência fonológica, mas estenderam-se às habilidades de leitura em voz alta e escrita sob ditado”. Os autores concluem, portanto, que “os dados sugerem que o treino sistemático da consciência fonológica e o ensino explícito de correspondências entre letras e sons podem ser

de grande auxílio aos alunos em vencer o desafio da aprendizagem da linguagem escrita” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000, não paginado).

Do lado oposto, Morais, Cary, Alegria & Bertelson (1979) indicam o desenvolvimento da consciência fonológica como uma consequência da alfabetização, na medida em que a instrução formal da leitura e da escrita focalizaria a atenção do aprendiz para os segmentos menores e propriedades fonológicas das palavras.

Para evidenciar a existência de uma correlação positiva entre a consciência fonológica e a aprendizagem posterior em leitura, demonstrando que esse tipo de consciência precede a leitura, por um determinado tempo, Bryant e Bradley (1983) realizaram um estudo longitudinal com 400 crianças. Os pesquisadores testaram as habilidades das crianças em categorizar sons antes mesmo de elas terem ingressado na escola primária. Quatro anos mais tarde, Bryant e Bradley buscaram relacionar os resultados obtidos com os progressos em leitura e escrita.

Sendo assim, a pesquisa foi iniciada quando as crianças tinham entre 4 e 5 anos de idade e ainda não sabiam ler. Dessa forma, foram realizados os primeiros testes, nos quais as crianças teriam de ouvir três ou quatro palavras e precisavam indicar qual delas não compartilhava de um mesmo fonema em comum. Com isso Bradley e Bryant avaliavam a sensibilidade das crianças em relação à rima e à aliteração.

Quando as crianças completaram 8 e 9 anos de idade, foram submetidas a testes de leitura e escrita. No final do estudo, os pesquisadores verificaram que havia uma alta correlação entre as contagens que as crianças obtiveram nos primeiros testes e o desempenho em leitura e escrita quatro anos mais tarde. Os resultados também mostravam que, independente da idade, as crianças tiveram mais facilidade para os testes de rima do que para os testes de aliteração.

Diante das evidências, Bradley e Bryant afirmaram que a experiência que as crianças possuem com jogos fonológicos, como cantigas de rodas, poderia ser o fator que influenciaria nos melhores resultados dos testes de rima e pelo modo como as crianças leriam posteriormente.

Os pesquisadores, em um estudo de corte mais experimental, chegaram à conclusão de que a sensibilidade à rima e à aliteração tem poderosa influência no sucesso posterior na

aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que, quanto melhor as crianças se saem nos testes de consciência fonológica, melhor seu desempenho em leitura e escrita.

Em um outro estudo realizado na Inglaterra, Bradley e Bryant (1978)⁴⁸, citado por Morais (1994), perceberam que crianças com dificuldades para ler e para escrever encontravam mais dificuldades nos testes de consciência fonológica. Nesse estudo, os autores preocuparam-se em comparar grupos com níveis de leitura e escrita semelhantes, e procuravam distinguir o que era causa e efeito na relação entre consciência fonológica e desenvolvimento de leitura. Nessa pesquisa, Bradley e Bryant concluíram que leitores atrasados apresentam piores resultados nos testes de consciência fonológica do que leitores normais, sobretudo nas atividades que avaliavam aliteração.

Por fim, após os estudos acima relatados, os pesquisadores, observaram que há uma relação causal entre a insensibilidade para sons – rima ou aliteração – e o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Contrapondo-se à conclusão dos estudos realizados por Bradley e Bryant, outros estudos têm chegado a resultados opostos aos que foram apresentados até aqui. As pesquisas que serão apresentadas a seguir demonstram o progresso em leitura e em escrita que permite o desenvolvimento da consciência fonológica.

O estudo conduzido por Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) é a mais representativa do conjunto de pesquisas que defendem que a consciência fonológica é consequência da aprendizagem da leitura e da escrita.

O *corpus* escolhido por Morais e seus colaboradores constituiu-se de adultos pobres oriundos de uma área rural em Portugal. Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grandes grupos: analfabetos e recém-alfabetizados. Para ambos os grupos, foram realizados testes de consciência fonológica, em específico, envolvendo a subtração de um fonema de pseudopalavras ou a adição de um fonema no início de palavras pronunciadas pelo examinador. Assim, os sujeitos teriam que dizer como essas palavras soariam (por exemplo,

⁴⁸ BRADLEY, L. and BRYANT, P. *Difficulties in auditory organization as a possible cause exposure to reading backwardness*. London: Nature, n. 271, p. 746-7, fev. 1978.

oca adicionando o som de /b/). Esse teste objetivava averiguar se os adultos analfabetos apresentariam baixos desempenhos.

Os resultados demonstraram que os analfabetos apresentaram maior dificuldade em subtrair e adicionar fonemas do que os adultos recém-alfabetizados, os quais demonstraram poucas dificuldades para essas tarefas. Assim, Morais e seus colaboradores (1979) concluíram que a aquisição da leitura determina o nível de desenvolvimento da consciência fonológica.

No Brasil, na mesma linha dos estudos de Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), uma outra investigação foi realizada por Bertelson, Gelder, Tfouni & Morais (1989)⁴⁹ – citado por Silva (2003) – na qual se comparou, em várias provas fonológicas, o desempenho de sujeitos analfabetos com sujeitos alfabetizados. Os participantes da pesquisa foram testados em tarefas de julgamento de rimas e de supressão de uma vogal ou de uma consoante inicial em pseudo palavras. Diferentemente do estudo conduzido por Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), Bertelson e seus colaboradores (1989) proporcionaram aos sujeitos exemplos e *feedback* em relação ao seu desempenho nas tarefas. Apesar disso, a maior parte dos sujeitos analfabetos não melhorou seu desempenho ao longo das tarefas, ao passo que os sujeitos alfabetizados foram melhores em todas as provas.

As contradições evidenciadas nas pesquisas conduzidas por Morais et al (1979) e Bradley e Bryant (1978; 1983 e 1987) geraram um debate envolvendo os pesquisadores, publicado pela revista *Nature*, em 1985 (apud MORAIS, 1994). De acordo com Morais (1994):

No artigo, Bertelson et al acusavam Bryant e Bradley de terem negligenciado, em seus estudos, a possibilidade de que a relação entre a consciência fonológica e a leitura e a escrita caminhasse num sentido oposto, ou seja, que a experiência de aprender a ler melhorasse o desempenho dos sujeitos nas tarefas que envolviam habilidades fonológicas (MORAIS, 1994, p. 62).

Bradley e Bryant responderam às críticas, negando que haviam negligenciado tal relação, além disso, sinalizaram que a questão se encontrava no que estava sendo testado e como estava sendo testado. Para os autores, considerando que há vários níveis de consciência

⁴⁹ BERTELSON, P., GELDER, B., TFOUNI, L. e MORAIS, J. Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity. *European journal of cognitive psychology*, 1(3), p. 239-250, 1989.

fonológica, alguns deles precedem a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros níveis podem acompanhar ou ser resultado de tal aprendizagem (Morais, 1994).

Roazzi e Dowker (1989) esclarecem as controvérsias entre os pesquisadores mencionados acima (BRADLEY E BRYANT, 1983, 1987 e MORAIS et al, 1979). A partir de uma revisão bibliográfica, Roazzi e Dowker ponderam e atribuem as controvérsias a três possíveis explicações. A primeira refere-se ao fato de as tarefas utilizadas nos estudos mencionados diferenciarem-se bastante. Sendo assim, os pesquisadores avaliam a consciência fonológica com diferentes níveis de segmentação. As tarefas compreendem, portanto, desde a identificação da rima à quantidade de fonemas em uma palavra. O resultado disso é que as tarefas terminam exigindo respostas diferentes, e o número de operações que o sujeito precisa realizar para encontrar a resposta também é diferente.

A segunda explicação de Roazzi e Dowker (1989) refere-se à dificuldade dos sujeitos em compreenderem os comandos dos testes. Isso porque termos como: sílabas, palavras, segmentação, fonema podem ser incompreensíveis para os alfabetizandos.

A última explicação diz respeito às diferenças de gênero, classe social, grau de alfabetização, background linguístico e outros fatores que caracterizam os sujeitos envolvidos nas diferentes pesquisas e que podem afetar o desempenho destes nas tarefas (ROAZZI E DOWKER, 1989).

No tocante aos estudos que investigam as diferenças em relação à classe social e o impacto desse aspecto no desenvolvimento da consciência fonológica, no Brasil, Soares e Cardoso-Martins (1989) investigaram o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças das classes populares, comparando-o ao nível de desenvolvimento apresentado por crianças de classe média-alta, antes do início da alfabetização.

Nessa pesquisa, foram testadas 62 crianças, sendo 31 de classes populares e 31 da classe média-alta em tarefas de consciência fonológica. Nessas tarefas, as crianças precisavam analisar os sons da fala. As crianças da 1ª e da 2ª séries precisavam identificar, entre três palavras diferentes, aquela que começava e terminava com a mesma sílaba da palavra principal. Na 3ª série, as crianças eram solicitadas a identificar, entre três palavras diferentes, a que possuía a sílaba medial igual à da palavra sugerida.

Os resultados dos testes indicaram que “as crianças das classes populares apresentaram um nível menos desenvolvido de consciência fonológica do que as crianças da classe-média alta” (SOARES E CARDOSO-MARTINS, 1989, p. 91).

Para Soares e Cardoso-Martins, era necessário, ainda, investigar se as diferenças encontradas entre os dois grupos em relação à consciência fonológica eram decorrentes de diferenças em suas experiências escolares anteriores à alfabetização. Sendo assim, após a coleta de dados, que consistiram em observações de sala de aula e entrevistas, foi verificado que as escolas que atendiam às classes populares apresentavam “uma frequência significativamente menor de atividades que a apresentada pelas escolas que atendiam as crianças de classe média-alta” (SOARES E CARDOSO-MARTINS, 1989, p. 94).

Em um outro estudo conduzido por Cardoso-Martins (1991), foi investigada a relação entre a consciência fonológica e o progresso inicial na aprendizagem da escrita, cujo *corpus* era constituído de dois grupos de crianças oriundas de classes populares, matriculadas em duas classes da 1ª série de escolas públicas de Belo Horizonte, sendo alfabetizadas por métodos diferentes (fonético e silábico).

As crianças foram submetidas a testes que avaliavam a consciência fonológica, o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica foi avaliada através de tarefas de classificação de palavras quanto ao som; nestas, a criança era solicitada a identificar, entre três palavras distintas, a palavra que começava, terminava ou apresentava a mesma sílaba no meio.

Os resultados encontrados por Cardoso-Martins sugeriram que o desempenho relativamente superior das crianças aprendendo a ler pelo método silábico nas tarefas de leitura e escrita demonstra que os métodos silábicos podem favorecer mais o desenvolvimento da consciência fonêmica do que os métodos fonéticos.

Tal como em estudos anteriores, os resultados de Cardoso-Martins (1991) confirmam, de uma maneira geral, que variações da consciência fonológica correlacionam-se com variações na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em meio às duas vertentes teóricas explicitadas acima, localizam-se os estudos que identificaram em seus resultados a relação de reciprocidade ou de interatividade entre as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita. É válido ressaltar que a tendência atual em consciência fonológica é de conciliar as duas vertentes acima apresentadas:

Hoje é relativamente consensual que a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, permite efetuar predições com alguma confiabilidade sobre o sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita, que algumas dessas competências (como consciência das rimas, sílabas e unidades intra-silábicas) se desenvolvem mais ou menos espontaneamente, mas que o desenvolvimento da consciência fonêmica requer para a maior parte das crianças alguma forma de instrução explícita (eventualmente, programas de treino ao nível das capacidades metafonológicas) (SILVA, 2003, p. 148).

Ainda de acordo com Silva (2003), atualmente, procura-se investigar, detalhadamente, quais as habilidades fonológicas que podem ser consideradas imprescindíveis ou facilitadoras para a apropriação do sistema de escrita e aquelas que a aquisição da leitura vai promover.

O trabalho pioneiro que instaurou esta nova perspectiva foi conduzido por Perfetti e colaboradores (1987), citado por Silva (2003), no qual os autores testaram, no primeiro ano de escolaridade, a progressão das crianças em relação a tarefas fonológicas e competências de leitura. Os resultados sugeriram a Perfetti et al (1987)⁵⁰ que os alunos progredem em tarefas de síntese fonêmica, antes de evoluírem nas suas competências de leitura. A conclusão do trabalho indica que as capacidades de síntese fonêmica estariam relacionadas, em termos causais, com o desenvolvimento de competências de decodificação. Sendo assim, as habilidades de segmentação fonêmica seriam desenvolvidas como uma consequência da aprendizagem da leitura.

A mesma investigação foi realizada por Wagner, Torgesen e Rashotte (1994)⁵¹, citado por Silva (2003), porém em um enfoque longitudinal. Cerca de 240 crianças foram acompanhadas, desde o jardim de infância até o 2º ano de escolaridade, procurando-se correlacionar as habilidades fonológicas infantis medidas por um conjunto de provas que

⁵⁰ PERFETTI, C. A., BECK, I., BELL, L., e HUGUES, C. Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children, *Merrilpalmer Quarterly*, n. 33, p. 283-319, 1987.

⁵¹ WAGNER, R. K., TORGESEN, J. K. and RASHOTTE, C. A. Development of reading-related phonological processing abilities: new evidence of bidirectional causality from a latent longitudinal study. *Developmental psychology*, n. 30, p. 73-87, 1994.

contemplavam capacidades de análise e síntese, com os resultados num teste de leitura. Confirmou-se, neste estudo, o caráter bidirecional entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

No Brasil, Morais e Lima (1989) investigaram como o desenvolvimento de certas habilidades de análise fonológica interage com a Psicogênese da Escrita durante a alfabetização, identificando habilidades de análise fonológica necessárias para uma criança aprender a escrita do Português. Além disso, Morais e Lima buscaram verificar como o desenvolvimento de habilidades de análise fonológica se relaciona às mudanças nas concepções da criança sobre o sistema de escrita.

Os 21 sujeitos envolvidos na pesquisa cursavam a 1ª série de uma escola pública do Recife, cuja idade média era de 6 anos. Investigou-se, em três ocasiões, o desempenho daqueles alunos em tarefas de escrita e 10 tarefas de análise fonológica de palavra, a saber: separação oral de sílabas, contagem do número de sílabas, separação de fonemas, contagem do número de fonemas, produção de palavras maiores que outras, identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, produção de palavras com o mesmo fonema inicial e identificação de palavras com o mesmo fonema inicial.

Os resultados encontrados por Morais e Lima (1989) sugeriram que uma criança, ao atingir a hipótese alfabética, já utiliza gerativamente as convenções som-grafia da nossa língua, sem precisar desenvolver, inicialmente, habilidades de análise fonológica, como a capacidade de isolar e contar fonemas de palavras. Os dados também indicaram que a construção de uma hipótese silábica de escrita parece requerer uma capacidade de analisar a extensão das palavras. Os autores concluem que “o desenvolvimento das habilidades de análise fonológica constitui uma condição necessária para a apropriação de uma escrita alfabética; talvez não constitua uma condição suficiente” (MORAIS E LIMA, 1989, p. 54).

Estudos posteriores realizados por Morais (2004) constatam o que foi encontrado na pesquisa acima mencionada, de que crianças com níveis mais avançados de compreensão do S.E.A. tendiam a apresentar melhores resultados na maioria das tarefas de consciência fonológica.

Contrapondo-se aos estudos de Bradley e Bryant (1983), Morais (2004) considera que tal pesquisa adota uma ótica empirista / associacionista sobre o que é aprender uma escrita

alfabética, que, por sua vez, é concebida como um simples código de associações entre grafemas e fonemas. Morais (2004) ressalta que, ao interpretar os resultados de seu clássico estudo, Bradley e Bryant (1983) pareceram negligenciar os benefícios significativos demonstrados pelos alunos do grupo experimental, que foi treinado em consciência fonológica, ao mesmo tempo em que produziam a escrita das palavras sobre as quais refletiam.

O objetivo primordial no estudo conduzido por Morais (2004) foi de investigar como o nível de apropriação do sistema de escrita alfabético alcançado por crianças se relacionava ao desempenho por elas demonstrado em diferentes tarefas envolvendo habilidades de reflexão fonológica.

Para isso, Morais (2004) examinou um grupo de 62 alunos que estavam cursando a primeira série em duas turmas de uma escola pública do Recife. As crianças, oriundas de classes populares, foram examinadas em três momentos do ano letivo. As idades variavam de 6 a 8 anos. Semelhante aos procedimentos metodológicos vistos em Morais e Lima (1989), Morais (2004) realizou uma tarefa de escrita e oito tarefas que mediam habilidades fonológicas.

Os dados trazidos por Morais (2004), mais uma vez, sugeriram que o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituiria uma condição necessária para a apropriação do sistema de escrita alfabético, mas não seria uma condição suficiente para alcançar-se tal nível de aprendizagem.

Morais (2004) questiona, em suas conclusões, as propostas de “volta aos métodos fônicos”, inspiradas em estudos sobre as relações entre desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e sucesso na alfabetização, conduzidos por Capovilla & Capovilla, 2000. Morais (2004) sinaliza que, do ponto de vista cognitivo e psicolinguístico, seria incoerente reinstalar didáticas de alfabetização que exigiriam do aprendiz um nível de processamento ultrasofisticado: raciocinar de forma consciente e explícita sobre os fonemas, já que, empiricamente, os resultados de sua pesquisa indicavam que as crianças que já liam e escreviam eram incapazes de focar isoladamente aquelas unidades.

2.3.2 A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita: estudos com jovens e adultos

Os estudos realizados por Pratt & Brady, 1988⁵² e Greenberg et al, 1997⁵³, citados por Melo (2006), compararam o desempenho de crianças, jovens e adultos com o mesmo nível de leitura em diferentes tarefas de consciência fonológica.

No primeiro estudo (PRATT & BRADY, 1988), realizado nos Estados Unidos, foram selecionados dois grupos. O primeiro era composto por 30 crianças e o segundo por 26 adultos. Em ambos os grupos, os participantes foram divididos em bons e maus leitores a partir de um teste de leitura. Com isso, realizaram-se testes de leitura e de consciência fonológica em diferentes tarefas: eliminação de sílabas e de fonemas de palavras, substituição de sílabas e fonemas em palavras e julgamento de extensão de palavras reais.

Os resultados encontrados por Pratt e Brady (1988) indicaram que a consciência fonológica estava fortemente relacionada à habilidade de leitura tanto com as crianças como com os adultos. Por outro lado, os maus leitores adultos apresentaram desempenhos muito inferiores nas tarefas de consciência fonológica, em relação às crianças.

O desempenho inferior dos adultos recém-alfabetizados em tarefas de manipulação do som também foi identificado na pesquisa realizada por Greenberg et al (1997). O estudo comparou grupos de crianças e adultos, cujos participantes foram pareados por nível de leitura.

⁵² PRATT, A. e BRADY, S. Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of education psychology*, 80 (3), p. 319-323, 1988.

⁵³ GREENBERG, D., EHRI, L. e PERIN, D. Are word-reading process the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? *Journal of education psychology*, 89, p. 262-275, 1997.

Aos participantes foram apresentadas as seguintes tarefas: leitura de palavras irregulares, leitura de pseudopalavras, segmentação de palavras em sons, eliminação de sons em palavras, discriminação e escolha de palavras semelhantes, identificação da posição correta das letras nas palavras, leitura e seleção de pares de palavras que rimam, escrita de palavras, entre outras.

Os resultados desta pesquisa demonstram, mais uma vez, desempenhos superiores das crianças em relação aos adultos em tarefas fonologicamente complexas, como a segmentação de palavras. Na tarefa de leitura e seleção de pares de palavras que rimam, as crianças detectaram mais pares corretos do que os adultos. Por outro lado, os adultos leram mais palavras irregulares do que as crianças.

Greenberg et al (1997) concluíram que as dificuldades dos participantes adultos nas tarefas de consciência fonológica estavam associadas às dificuldades que eles relataram em relação à experiência escolar.

Read e Ruyter (1985)⁵⁴, mencionado em Melo (2006), encontraram uma relação entre capacidade limitada de leitura e o desempenho inferior em tarefas de consciência fonológica. A pesquisa tomou como *corpus* 55 homens, que estavam cumprindo pena em prisões, cuja língua materna era o inglês. Esses sujeitos foram identificados como maus leitores em testes de leitura.

Os pesquisadores utilizaram tarefas de leitura e de escrita, além de testes de consciência fonológica. Os participantes cumpriram com as seguintes tarefas de consciência fonológica: produção de rimas em palavras monossílabas e dissílabas, julgamento de rimas, julgamento de palavras que apresentavam semelhanças fonológicas, produção de aliterações, adição de consoante inicial e final de palavras, contagem de sons nas palavras e localização de sons em palavras.

Os resultados das tarefas demonstraram que os participantes encontraram mais dificuldades nas tarefas de contagem de sons, de adição de consoante inicial e de localização da consoante final de uma palavra. As tarefas que envolviam rimas foram as mais fáceis, seguidas das

⁵⁴ READ, C. e RUYTER, L. Reading and spelling skills in adults of low literacy. *Remedial and special education (RASE)*, 6 (6), p. 43-51, 1985.

tarefas de identificar consoantes iniciais e julgar semelhanças fonológicas entre palavras. Os sujeitos não tiveram dificuldades em ler palavras frequentes, como tiveram na leitura de pseudopalavras. As conclusões do estudo apontam para a relação das dificuldades em tarefas de segmentação de palavras, com as dificuldades na leitura e na escrita.

As conclusões dos estudos supracitados defendem a consciência fonológica como fator que explicaria as dificuldades encontradas pelos aprendizes na aquisição da leitura. “As dificuldades, caso não sejam superadas, permanecem ao longo do tempo contribuindo para a formação do adulto mau leitor” (MELO, 2006, p. 108).

Por outro lado, algumas investigações não encontraram desempenhos inferiores de jovens e adultos tardiamente escolarizados em tarefas de consciência fonológica, quando comparados aos resultados de crianças nessas tarefas” (MELO, 2006, p. 108). Destacamos o estudo realizado por Thompkins e Binder (2003)⁵⁵ (apud MELO, 2006), em que foi realizada uma investigação nos Estados Unidos, com adultos e crianças pareados por nível de leitura, também divididos em grupos de bons leitores e maus leitores.

Aos participantes foram apresentadas as seguintes tarefas: detecção de semelhança de som no início, no meio e no fim da palavra; eliminação de um som no início, no meio e no final da palavra; reprodução oral de palavras e pseudopalavras lidas pelo experimentador; escrita ortograficamente correta envolvendo pseudopalavras; leitura e escrita de palavras e pseudopalavras; leitura e escolha de uma palavra que representasse o desenho de um objeto apresentado pelo examinador.

Os resultados desse estudo sugeriram que algumas tarefas que dependiam do conhecimento de mundo e experiência de vida tenderam a favorecer os adultos, além disso, estes apresentaram vantagens em relação às crianças quando as palavras eram frequentes, mas a experiência não beneficiou a leitura de não palavras.

Por fim, Thompkins e Binder (2003) concluem que não foram encontradas diferenças no desempenho de adultos e crianças na tarefa de eliminação de sons; as crianças tiveram

⁵⁵ Thompkins, A. C. and Binder, K. S. A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading research quarterly*, 38 (2), p. 236-258, 2003.

desempenho melhor na detecção de sons do que os adultos; os adultos se saíram melhor nas tarefas de reproduzir oralmente as palavras do que as crianças. Sendo assim:

embora alguns itens das tarefas de detecção e eliminação de sons contassem com palavras mais complexas do que os itens usados em pesquisas anteriores (Bradley e Bryant, 1983), os desempenhos dos adultos foram similares e, em muitos casos, superiores aos desempenhos relatados em estudos anteriores (MELO, 2006, p. 110).

3. A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

3.1 Grupos pesquisados

Participaram deste estudo 70 sujeitos de ambos os sexos, em sua maioria oriundos de classes populares que estavam em processo de alfabetização em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Dentre os participantes selecionados para a pesquisa, 40 eram mulheres e 30 homens, com idades que variavam de 15 a 70 anos, aproximadamente. As experiências escolares dos participantes variavam muito, alguns nunca haviam frequentado a escola, outros já haviam frequentado por um curto tempo ainda crianças e outros tinham experiências anteriores com a escola já na fase adulta.

Tabela 1: Distribuição de participantes por instituição

Instituições	Turmas	Nº de alunos
PROEF 1	04	22
ALFASOL	03	29
PBH	02	19
TOTAL	09	70

Na tabela X, observa-se que os 70 participantes estavam distribuídos por 09 turmas de alfabetização pertencentes a diferentes instituições, a saber: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º segmento (PROEF-1) da Universidade Federal de Minas Gerais, do qual participaram 04 turmas – totalizando 22 sujeitos –; Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em que foram pesquisadas 03 turmas – com um total de 29 alunos – e o projeto da ONG Alfabetização Solidária ou Alfasol, da qual participaram 02 turmas – com a soma de 19 alfabetizandos – oriundas do município mineiro de Padre Paraíso.

Para maior contextualização, é importante explicitar informações a respeito das instituições acima mencionadas. A primeira instituição, a Universidade Federal de Minas Gerais, em específico, o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, criado na década 1980, é dividido em dois níveis: o PROEF-1, voltado para quem vai começar a ser alfabetizado, e o PROEF-2, destinado aos alunos que pretendem concluir o Ensino Fundamental. O primeiro segmento tem à frente da sua coordenação pesquisadores integrantes do Ceale, que também são responsáveis pela capacitação dos professores-monitores responsáveis pelas turmas. O projeto oferece curso presencial com carga horária de 10 horas semanais e tem duração de dois anos, em média, dependendo do desenvolvimento de cada pessoa. Inicialmente o referente projeto foi criado para alfabetizar servidores da UFMG, mas, hoje, já atende também aos funcionários terceirizados e a interessados da comunidade em geral.

O primeiro segmento do PROEF equivale ao ensino de 1ª a 4ª série e é ministrado por alunos de graduação (em geral, oriundos dos cursos de licenciatura, como Pedagogia, Letras, História, Matemática, Geografia, entre outros), supervisionados por professores da Faculdade de Educação da UFMG, contando, também, com o apoio pedagógico do Ceale. O PROEF-1 capacita estudantes e professores da universidade para a área de educação de jovens e adultos.

Apesar de existir desde 1985, o PROEF-1 passou por períodos de interrupção entre 1987 e 1990. Hoje, o projeto possui cinco turmas funcionando em horários diferentes, em salas de aula da Faculdade de Educação da UFMG.

É importante salientar que no PROEF não há sistema de seriação, ou seja, os alunos não são divididos por séries como nas escolas convencionais. Isso faz com que as turmas sejam muito heterogêneas. Assim, os estudantes são distribuídos nas classes de acordo com seu grau de habilidade em relação à escrita e leitura.

Além de proporcionar uma oportunidade de escolarização e contribuir para a formação de professores, o PROEF-1 é também uma referência na área. A partir do trabalho que realiza, suas experiências são divulgadas, pesquisas são produzidas e materiais didáticos específicos para o público jovem e adulto são elaborados.

Após a conclusão do curso, o aluno pode continuar seus estudos no PROEF-2 (5ª a 8ª série) e no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), coordenados pelo Centro

Pedagógico e pelo Colégio Técnico (COLTEC) da UFMG. Os três projetos compõem o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, vinculado ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da UFMG⁵⁶.

A escolha pela instituição acima mencionada se deu, pois realizávamos um trabalho de coordenação e assistência pedagógica desde o início do ano de 2007. Atuávamos na formação inicial e continuada dos monitores, prestando orientações aos planejamentos, participando das reuniões semanais, entrando em sala de aula para observação e orientação da prática dos monitores, além de atuarmos nas orientações de relatórios e realização de provas. Todo esse trabalho prestado a esta instituição nos permitiu uma maior proximidade com o *corpus* que iríamos pesquisar posteriormente.

Sendo assim, participaram da pesquisa 04 turmas de alfabetização do PROEF-1, sendo 22 sujeitos (09 mulheres e 13 homens). Duas turmas eram constituídas de alunos em níveis mais iniciais da alfabetização (pré-silábicos e silábicos, em sua maioria) e outras duas turmas compreendiam alunos em níveis finais de alfabetização (silábico-alfabéticos e alfabéticos não ortográficos).

A segunda instituição mencionada refere-se a uma escola pública da Prefeitura de Belo Horizonte. Antes de caracterizarmos a escola, em específico, envolvida em nossa pesquisa, faz-se necessário situar como se organiza a Educação Municipal de Belo Horizonte. De acordo com o portal da Prefeitura de Belo Horizonte⁵⁷, a educação do município possui cinco etapas de formação escolar: o ciclo básico (Educação Infantil), o 1º, 2º e 3º ciclos (Ensino Fundamental) e 4º ciclo (Ensino Médio), sendo flexível o tempo escolar para melhor respeitar os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a Educação Municipal de Belo Horizonte trabalha com a proporção de 1,5 professor por turma, permitindo, dessa forma, que haja sempre professores fora da sala de aula, realizando planos e reuniões pedagógicas em sua jornada normal de trabalho.

⁵⁶ Mais informações, consultar o portal do Ceale:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/acao_educacional.php?catId=75&txtId=70

⁵⁷ Disponível em

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=7444&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0& Acesso em 20 de junho de 2009.

A Proposição Curricular para o 1º ciclo da Educação Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte⁵⁸ toma como referência para os processos de alfabetização e letramento no 1º e 2º ciclo, os cadernos do Ceale (BATISTA et al, 2005) e opta pela organização em capacidades / habilidades. Ainda considerando a proposição do Ceale (BATISTA et al, 2005), a Proposição Curricular instituída pela Educação Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte pressupõe que o desenvolvimento das capacidades /habilidades deve ser previsto dentro de uma lógica de organização que introduz, retoma, trabalha e consolida os conhecimentos escolares, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades/habilidades.

A escolha por uma escola da Prefeitura de Belo Horizonte se deu, portanto, por dois motivos. O primeiro refere-se à adesão da Proposição Curricular da Educação Municipal de Belo Horizonte às concepções do Ceale, concepções estas que norteiam a Matriz de Referência do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita. O segundo motivo se deu pela oportunidade de realizar, no segundo semestre de 2008, um serviço de assessoria para a melhoria da qualidade de ensino, com atuação específica na formação das docentes que estavam à frente das turmas do 1º ciclo da EJA de uma escola da Prefeitura de Belo Horizonte. Atuávamos, portanto, nos períodos da tarde e da noite, com três docentes. Havia, então, duas turmas de alfabetização no turno da tarde e uma turma de alfabetização no turno da noite, cada uma com suas respectivas professoras.

Realizamos nosso trabalho de assessoria, durante três meses, utilizando como principais materiais a Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, em específico, o Caderno 2: Alfabetizando⁵⁹. A Coleção publicada pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, no ano de 2003, foi elaborada para auxiliar as escolas das redes públicas do Estado de Minas Gerais, na Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Sendo assim, como estávamos trabalhando com as capacidades da alfabetização que fundamentam as matrizes do Teste Cognitivo do Programa Brasil Alfabetizado, achamos que

⁵⁸ Disponível em

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0& Acesso em 20 de junho de 2009.

⁵⁹ A coleção ainda apresenta mais 3 cadernos: Caderno 1 – Ciclo Inicial de Alfabetização; Caderno 3 – Preparando a escola e a sala de aula e o Caderno 4 – Acompanhando e avaliando.

seria interessante tanto para o nosso trabalho de assessoria na referida escola, quanto para a constituição de um novo *corpus* desta pesquisa.

A escola em que atuamos está localizada no centro da cidade e funcionava nos três turnos, comportando o Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos. A escola oferecia o 1º ciclo de ensino para a modalidade de jovens e adultos. Nela realizamos a aplicação dos testes em três turmas, num total de 29 sujeitos, sendo 18 mulheres e 11 homens. Em uma das turmas, os alunos apresentavam níveis mais iniciais da alfabetização (pré-silábico e silábico-alfabético) e nas outras duas turmas verificamos que os alunos estavam em estágios mais avançados (alfabético não-ortográfico).

A terceira instituição citada é a Alfabetização Solidária (AlfaSol), que se caracteriza como sendo uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública. Esta afirma adotar um modelo simples de alfabetização inicial e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade. Lançada em 1997, a organização ressalta seu esforço para redução dos altos índices de analfabetismo no país e pelo fortalecimento da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A Alfabetização Solidária atua com base nos índices de analfabetismo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em novembro de 1998, foi criada a Associação Alfabetização Solidária. Com estatuto próprio, a Associação passou a ser responsável pelo gerenciamento da AlfaSol. A constituição da entidade proporcionou maior autonomia para a captação de recursos e agilidade no gerenciamento das atividades. Todo o trabalho é desenvolvido com base em parcerias mantidas com o Ministério da Educação, empresas, pessoas físicas, organizações, governos municipais e estaduais, instituições de ensino superior e outras.

De acordo com o portal da AlfaSol⁶⁰, foram atendidos, no final do ano de 2008, 5,4 milhões de alunos em 2.116 municípios brasileiros e capacitados 249 mil alfabetizadores. O referente trabalho realizado no ano de 2008 contou com a parceria de 150 empresas e instituições governamentais e 76 Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras, entre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais.

⁶⁰ Disponível em: www.alfabetizacaosolidaria.org.br. Acesso em 22/04/2009.

Apesar da reconhecida importância da AlfaSol para a redução do analfabetismo, em nossa opinião, a concepção pedagógica, o “modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade” (AlfaSol, 2009, não paginado), adotados pela organização, não nos parece tão eficaz quanto promete. Conhecida pelo baixo índice de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), a cidade de Padre Paraíso, situada no norte do Estado de Minas Gerais, foi contemplada com o programa. Nele atuamos em algumas ocasiões como formadoras, realizando cursos de formação em temas como alfabetização e letramento, gêneros textuais, produção de texto, entre outros. Os poucos dias de curso foram o suficiente para nos darmos conta da transparente dificuldade da maioria dos alfabetizadores, no tocante à língua portuguesa, podendo-se por assim dizer que muitos ainda estavam em processo de alfabetização.

Tal afirmativa pode ser justificada pelo fato de que muitos dos que estavam nos cursos de formação (quando se faziam presentes) tinham baixos níveis de escolaridade (muitos não tinham terminado nem o 4º ano do Ensino Fundamental), além disso, nas atividades realizadas durante o curso, os alfabetizadores externavam a imensa dificuldade de ler, interpretar e produzir textos.

Apesar de críticas e até de sugestões dadas à AlfaSol pelos formadores, da necessidade de critérios mais rígidos para a seleção dos alfabetizadores, ainda permanecia a premissa de que qualquer pessoa poderia alfabetizar, assim como acontecia no MOBREAL. Mesmo que tais critérios de seleção mudassem, esbarramos em um outro fator muito relevante: o valor das bolsas dos alfabetizadores, o que representava um desrespeito para com aqueles que se esforçavam na desafiadora tarefa de alfabetizar. Sendo assim, pouco evoluímos no quesito investimento em políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a alfabetização.

Realizamos a coleta de nossa pesquisa em duas turmas da AlfaSol, no município de Padre Paraíso – MG. Nesse caso, as turmas eram notavelmente heterogêneas, já que no referente projeto é o próprio alfabetizador constituía suas próprias turmas, sendo assim, verificamos níveis psicogenéticos que compreendiam do pré-silábico ao alfabético ortográfico em uma mesma turma.

Com isso, está descrito o cenário no qual atuamos. Os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa compreendiam desde níveis mais iniciais da compreensão do sistema de escrita alfabético a estágios avançados. Além disso, acreditávamos que a composição do *corpus* nos ajudaria a compreender nosso problema de pesquisa, pois os participantes estavam expostos a diferentes metodologias, em diferentes instituições e em diversas localizações geográficas. A escolha desse *corpus* se deu, também, para melhor responder a nossas perguntas: como seriam os resultados de alunos que não estivessem submetidos a metodologias que priorizam o trabalho com a reflexão fonológica? Os resultados demonstrariam, ainda assim, a relação da consciência fonológica com a apropriação do sistema de escrita e a aquisição da leitura?

3.2 Procedimentos metodológicos

Neste estudo, ao aplicarmos um Teste Cognitivo de Leitura e Escrita, em que buscamos levantar os acertos e os erros dos sujeitos nas questões que envolviam habilidades fonológicas, leitura e escrita, adotamos como enfoque, neste primeiro momento, a pesquisa quantitativa, já que o objetivo desse tipo de pesquisa

é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização. Nessa perspectiva, usa-se a forma de explicação chamada indutivo-estatística, que é de natureza probabilística. O desejo de prever e encontrar regularidades articula-se ao interesse na aplicação prática. (SANTOS FILHO, 2000, p.42).

Portanto, pretendemos produzir uma síntese que diferencia grupos, ignorando diferenças individuais dentro dos grupos. Por outro lado, como faremos análise dos resultados encontrados nas respostas ao teste aplicado, procuramos realizar a pesquisa qualitativa, preocupando-nos mais com a compreensão e a interpretação do fenômeno observado (SANTOS FILHO, 2000, p. 43). Sendo assim, estamos conscientes de que

(...) as investigações qualitativas, por usar diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (ALVES - MAZZOTTI, 2002, p. 147).

Como estamos lidando com o papel da consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem inicial da escrita e da leitura, fenômeno sobre o qual já existe conhecimento acumulado por outras pesquisas, concordamos com Alves-Mazzotti (2002) quando afirma que, na situação acima relatada, “um planejamento pouco estruturado, altamente indutivo, resulta em perda de tempo e de profundidade. Além disso, trabalhar de forma altamente indutiva, deixando que o design e a teoria emirjam dos dados, é difícil até mesmo para pesquisadores mais experientes” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 148).

Alves-Mazzotti (2002) lembra que o planejamento em pesquisa qualitativa “não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado”.

Fizemos, portanto, uma imersão no contexto a ser estudado, aqui representado pela Educação de Jovens e Adultos, com a aplicação do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado, elaborado pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale). Para aqueles que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, foi apresentado o Termo Livre Consentimento (ver anexo 4). Com isso, realizamos observações durante as aplicações nas salas de aula, além de entrevistas com os aprendizes que estiveram envolvidos em nossa pesquisa.

No que se refere às observações em sala de aula, realizadas no momento da aplicação, utilizamos Vianna (2003) para fundamentar tal procedimento metodológico. Fizemos uso de observação estruturada, pois esta “procura determinar a frequência com que um comportamento ocorre ou como as coisas são ditas” (VIANNA, 2003, p. 18.).

Com vistas a realizar uma observação de fato estruturada, procuramos o que precisaríamos observar no grupo, durante a aplicação dos testes, os aspectos mais significativos para os objetivos desta pesquisa, traçando um planejamento para coleta e registro das observações. Buscamos captar, no momento da aplicação dos testes, as maiores dificuldades encontradas nas diversas questões da avaliação; as questões que eram mais facilmente resolvidas, as questões que davam margem para dúvidas; o tempo que os alunos levavam para realizar a atividade avaliativa; os recursos utilizados para responder às questões (muitos dos aprendizes escreviam palavras em suas carteiras) e, sobretudo, estávamos interessados na manifestação

da aprendizagem exteriorizada na resolução dos itens que envolviam leitura, escrita e consciência fonológica.

Além de estruturadas, fizemos observações sistemáticas, pois em todas as aplicações mantivemo-nos no papel de pesquisador e observador, afastando-nos da função de aplicador. Concordando com Vianna (2003), adotamos “procedimentos padronizados para obter os dados que podiam ser considerados como uma extensão da teoria” ((VIANNA, 2003, p. 46). Acreditamos que o “pesquisador deve definir categorias e unidades de comportamentos a serem observados e estabelecer meios de mensurá-los. Isso exige um período de observação inicial” (VIANNA, 2003, p. 46). Para melhor registrar as observações realizadas no momento da aplicação dos testes, fizemos registros por meio de áudios e vídeotapes que foram transcritos para análises.

A utilização de uma filmadora nos rendeu maior análise sobre como os sujeitos realizavam as questões do teste. Acreditamos que “a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (LOIZOS, 2004, p. 137). Além disso:

o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador enquanto ele se desenrola (...) não existem limites óbvios para amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registrados, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo (LOIZOS, 2004, p. 149).

Assim, procuramos contemplar tarefas sugeridas por Loizos (2004), como o exame sistemático do *corpus* de pesquisa, a criação de um sistema de anotações e o processamento analítico de informação colhida.

Devido à presença de equipamentos, como: câmera filmadora e MP3, uma vez que estes equipamentos foram utilizados para o registro de vídeo e áudio, respectivamente, em nossas observações, procuramos conscientizar os sujeitos de que estavam sendo observados e que seriam objetos de pesquisa, configurando uma observação aberta, na qual nossa presença era visível para os observados.

É importante ressaltar que as informações pesquisadas permaneceram restritas e confidenciais, sendo assim, não colocamos os nomes verdadeiros dos participantes da pesquisa, para que, assim, possamos garantir a proteção ética contra a identificação e no caso da exibição de parte de nossos vídeos, pretendemos inserir pequenas máscaras eletrônicas brancas sobre os olhos, objetivando disfarçar a imagem dos rostos (LOIZOS, 2004).

Ressaltamos que o uso de uma metodologia de observação, de acordo com Vianna (2003), não exclui, entretanto, o emprego de outros métodos de coleta de dados, sendo necessária a utilização de entrevistas.

Sendo assim, utilizamos as entrevistas, obedecendo a alguns dos procedimentos sugeridos por Bourdieu (1997) para a realização das entrevistas com os jovens e adultos:

levando em conta o mercado dos bens lingüísticos e simbólicos inerentes à relação de entrevista, esforçamo-nos para fazer tudo para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente para reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele. Procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não - intervenção da entrevista não dirigida, quando do dirigismo do questionário (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Considerando, ainda, as contribuições de Pierre Bourdieu, ao entrevistar alguns dos jovens e adultos, procuramos demonstrar disponibilidade total ao entrevistado, adotando sua linguagem, emergindo em seus pontos de vista e sentimentos.

Após a aplicação dos testes e as devidas observações, realizamos entrevistas com 10 sujeitos, envolvidos na primeira aplicação dos testes. Os 10 alunos envolvidos na entrevista pertenciam a quatro turmas distintas do PROEF. Nessas entrevistas, indagamos o que os alunos mudariam em seus testes e demos a eles a oportunidade de alterarem o que achassem necessário. Com isso, indagávamos o porquê da resposta de muitas questões, o que os levava a responder daquela forma, se achavam difícil ou fácil, se queriam alterar a resposta ou se estavam satisfeitos com a resposta que tinham dado no momento do teste.

3.3 Teste cognitivo de leitura e escrita

O crescente interesse por avaliações externas vêm se destacando desde a década de 1990 em nosso país. As avaliações externas, também conhecidas como avaliações sistêmicas, têm por objetivo fundamental oferecer ao gestor (ou seja, as secretarias de educação do município, estado e país) informações que podem nortear a implementação de políticas públicas de educação. Enfim, trata-se de um instrumento externo à escola que se coloca a serviço da sociedade, pois ajuda a verificar se a escola está ensinando aquilo que, teoricamente, tem obrigação de ensinar (CAFIERO E ROCHA, 2008).

Por que avaliar a alfabetização? Qual a necessidade de se diagnosticar os níveis de leitura e de escrita dos alfabetizandos? No tocante à alfabetização de crianças, Cafiero e Rocha (2008) esclarecem que a avaliação surge da necessidade de se diagnosticar precocemente os níveis de aprendizagens das crianças. No caso da Alfabetização de Jovens e Adultos, a avaliação, em específico do Programa Brasil Alfabetizado, surge da necessidade de se verificar os impactos do Programa e se as metas traçadas inicialmente estão sendo alcançadas.

Um outro ponto que precisa ser esclarecido refere-se ao histórico das avaliações externas como diagnóstico na alfabetização de abrangência nacional, no tocante ao ensino regular. Destacam-se duas avaliações: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – o SAEB – e a Prova Brasil, sendo ambas implementadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC).

A primeira avaliação externa citada, o SAEB, teve sua primeira aplicação, em âmbito nacional, no ano de 1990, mas foi só no ano de 1995 que foi aplicada uma metodologia que permitia a comparação dos resultados de um ano para o outro. (Cafiero e Rocha, 2008). No tocante à Língua Portuguesa, o SAEB, atualmente, “avalia habilidades de leitura dos alunos de quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio” (CAFIERO E ROCHA, 2008, p. 78).

Os resultados obtidos com o SAEB, nos últimos anos, não são animadores. Eles indicam que o desempenho em leitura dos alunos brasileiros é bastante fraco. De acordo com o Relatório do SAEB 2003⁶¹, mencionado por Cafiero e Rocha (2008):

⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados SAEB 2003. Versão preliminar, 2004*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes.htm>

Na quarta série, por exemplo, houve queda na média geral dos alunos em 1997, 1999 e 2001. A partir de 2003, a média começou a subir, mas não atingiu, em 2005, o ponto em que estava em 1995. As médias da oitava série continuam caindo desde 1995, fato que se repete também com as médias do Ensino Médio (CAFIERO e ROCHA, 2008, p. 78).

Em suma, no tocante ao desempenho em leitura, há uma parte significativa dos alunos em nível crítico de desenvolvimento. O mais preocupante é que as capacidades reveladas por aqueles que se encontram em níveis críticos quase indicam analfabetismo. Segundo o relatório SAEB 2003 (apud CAFIERO E ROCHA, p. 79, 2008), os alunos do nível muito crítico “não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente” (SAEB, 2003, p. 34 apud CAFIERO E ROCHA, 2008, p. 29).

A segunda avaliação externa de âmbito nacional já mencionada refere-se à Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Sua aplicação foi iniciada no ano de 2005 e a cada dois anos os alunos são submetidos a provas de Língua Portuguesa e Matemática. A Prova Brasil, assim como o SAEB, objetiva a promoção da qualidade da educação no Brasil. De acordo com Maciel (2008), desde o início, a concepção da Prova Brasil era que “ela servisse como um instrumento a favor do aluno e do professor” (MACIEL, 2008, p. 7).

É importante salientar que as avaliações externas são aplicadas, de modo geral, em duas modalidades: amostral e censitária. A respeito da avaliação externa por amostra, que é o caso do SAEB, Cafiero e Rocha (2008) esclarecem:

(...) nem todos os alunos a realizam. Cada nova aplicação é constituída uma amostra de alunos representativa do País e, por meio da aplicação de critérios estatísticos, os resultados de apenas um conjunto de alunos permitem inferir como está o desempenho escolar da população (CAFIERO e ROCHA, 2008, p.78).

A segunda modalidade de aplicação das avaliações externas, a censitária, é definida pelas autoras como sendo um instrumento que é realizado por todos os alunos, como seria o caso da Prova Brasil, característica que a diferencia do SAEB. Uma outra diferença é que a Prova Brasil é aplicada apenas em turmas de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio a cargo do ENEN (Exame Nacional do Ensino Médio).

No entanto, as diferenças entre o SAEB e a Prova Brasil param aí. Infelizmente há aspectos negativos que as assemelham. Segundo Cafiero e Rocha (2008), os dados da Prova Brasil não diferem dos resultados do SAEB, uma vez que, em termos de desenvolvimento de habilidades, os alunos de 4ª série leem mal, já que revelam dominar, apenas, as habilidades de localização de informação em textos curtos.

As habilidades de inferir, estabelecer relações complexas como as de causa e consequência ou a habilidade de perceber o que gera humor no texto são ainda bem restritas para esses alunos. A leitura, em geral, está limitada à simples decodificação, isto é, decifram as letras, as palavras, as frases, os textos curtos, mas não sabem dizer o que leram, não compreendem (CAFIERO E ROCHA, 2008, p. 80).

Com os resultados do SAEB, reforçados pela Prova Brasil, verificam-se os possíveis problemas na alfabetização para, assim, realizar intervenções no início do processo, avaliando as crianças nos primeiros anos de escolaridade.

Em 2005, Minas Gerais iniciou sua primeira avaliação envolvendo crianças no segundo ano de escolaridade. Cafiero e Rocha (2008) esclarecem que, com a mudança no tempo do Ensino Fundamental (de oito para nove anos), o “Estado promoveu uma avaliação amostral para saber como se caracterizava o desempenho em alfabetização dos alunos que iniciaram o Ensino Fundamental em 6 anos” (CAFIERO E ROCHA, 2008, p. 80). Nesse caso, a avaliação de Minas Gerais procurou avaliar as habilidades referentes à leitura e escrita e assim o Programa Avaliação da Alfabetização era instituído, tendo como meta final a alfabetização de crianças com oito anos, realizando as intervenções no segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade.

Até aqui apresentamos um histórico dos programas de avaliação que dão informações sobre o ensino regular. Ainda que sejam realizadas diversas políticas públicas para a melhoria do ensino regular, este continua produzindo jovens e adultos analfabetos. Para a solução do analfabetismo de jovens e adultos, os governos federais criam Programas que objetivam alfabetização de jovens e adultos, tal como o Programa Brasil Alfabetizado.

No ano de 2005, o Ministério da Educação iniciou a avaliação externa do Programa Brasil Alfabetizado a fim de verificar os impactos do Programa nos altos índices de analfabetismo. Responsável pela elaboração dos Testes Cognitivos de Leitura e Escrita desde que foi

instituído, o Ceale apoia e elabora as questões do teste, pautadas em uma Matriz de Referência (vide anexo 1 a 3).

O Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado, objeto de estudo desta dissertação, é realizado todos os anos, na modalidade amostral e censitária. A seguir, detalharemos melhor a Matriz de Referência que subsidia a elaboração do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado.

O documento⁶² que traz a Matriz de Referência do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado apresenta diretrizes para a avaliação de competências relacionadas ao domínio da língua escrita de alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado.

De acordo com o referido documento, as diretrizes foram organizadas com base nas Orientações Gerais do Programa (MEC, 2004), na Resolução nº 9, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A matriz de referência do Programa assume os seguintes pressupostos teóricos que envolvem quatro dimensões cognitivas:

- (i) O domínio de competências que tendem a contribuir para o processo inicial de apropriação do sistema de escrita;
 - (ii) O desenvolvimento da capacidade de transformar sinais gráficos ou grafemas em fonemas;
 - (iii) O desenvolvimento da capacidade de escrever palavras;
 - (iv) O desenvolvimento do processo de compreensão de textos
- (BATISTA, et al, 2006, p. 14).

Assim como o referencial teórico deste trabalho, o documento toma como referência a distinção proposta por Soares (2004) de que as capacidades relacionadas à (i), (ii) e (iii) designam apropriadamente a alfabetização ou apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico. Ainda de acordo com Soares (2004), as capacidades relacionadas a (iv) tendem a designar habilidades de uso do sistema de escrita e de seus instrumentos em práticas sociais, isto é, na compreensão de textos em situações sociais (letramento).

Sendo assim, o documento considera que:

⁶² Batista A. A. G., Silva, C. S. R, Castanheira, M. L., Rocha, G. & Cafiero, D. Matriz de Referência: avaliação de competências – Leitura e escrita. In: HENRIQUES, R., BARROS, R. P. & AZEVEDO, J. P. *Brasil alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva/organização*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

- É objetivo geral da avaliação gerar informações sobre as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem obtidos pelo Programa Brasil Alfabetizado, de modo a subsidiar a ação de todos os agentes diretamente envolvidos;
- Um dos objetivos da avaliação é estabelecer parâmetros comuns para avaliar as aprendizagens realizadas pelos alfabetizandos, de modo a possibilitar a análise comparada das diversas práticas e a identificação de fatores que potencializam os resultados;
- As ações realizadas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são tomadas como pontos de partida para uma inclusão mais duradoura dos sujeitos na escola;
- Os sujeitos atendidos pelo Programa têm – em razão da duração de sua participação no Brasil Alfabetizado, de sua escolarização em geral, restrita ou inexistente – níveis muito iniciais de leitura (BATISTA, et al , 2006, p. 15).

As matrizes de referência pressupõem que tanto o Letramento quanto a alfabetização se caracterizam como um contínuo. Entretanto, optou-se por “desagregar” o contínuo que caracteriza o domínio da língua escrita de modo a aprender:

- variações em níveis iniciais de aprendizado da leitura (i);
- a alfabetização, como aquisição da leitura e, de modo secundário, como o desenvolvimento da habilidade de escrita (ii) e (iii);
- a utilização dessas habilidades e competências, tendo em vista procedimentos básicos de leitura (iv) (BATISTA, et al , 2006, p. 16).

De acordo com os documentos, os testes seriam aplicados, considerando necessário que:

- as tarefas a serem realizadas sejam propostas oralmente / coletivamente a partir de um entrevistador / mediador;
- tendo em vista a pouca familiaridade dos sujeitos com situações de testagem, seja evitada a utilização de processos discursivos característicos dos gêneros do discurso escolar;
- os textos utilizados para a leitura autônoma pelos sujeitos devem estar disponíveis em letra imprensa e cursiva (BATISTA, et al , 2006, p. 16 e 17).

A seguir, faremos uma apresentação das capacidades da alfabetização⁶³ (BATISTA, et al, 2005) que estruturam a Matriz de Referência do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado. Abaixo, o quadro traz as competências e os descritores utilizados no teste aplicado por nós em nossa pesquisa. No caso destes últimos, três dos descritores foram excluídos, a saber: o descritor 1 (identificar as letras do alfabeto), o

⁶³ As capacidades da alfabetização estão contempladas no segundo volume (BATISTA et al, 2005) da Coleção Instrumentos da Alfabetização elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

descriptor 6 (distinguir, como leitor, os diferentes tipos de letra) e o descriptor 12 (identificar a finalidade ou o gênero de diferentes textos e suportes).

Tabela 2: Descritores distribuídos por questões dos testes de entrada 2007.

Competências	Descritores
C01. Dominar conhecimentos para a apropriação da tecnologia	D04. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas.
	D05. Identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes.
C02. Escrever palavras	D07. Demonstrar conhecimento sobre a escrita do próprio nome.
	D08. Escrever palavras ditadas, demonstrando conhecer o princípio alfabético.
C03. Decifrar	D09. Ler palavras.
	D10. Ler em voz alta uma sentença ou um texto.
C04. Recuperar informações	D13. Ler palavras silenciosamente, processando o seu significado.
	D14. Localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto.

A primeira competência apresentada na tabela acima – *dominar conhecimentos para a apropriação da tecnologia* – refere-se à Apropriação do Sistema de Escrita que contempla todos os conhecimentos necessários para que o aprendiz compreenda as regras que orientam a leitura e a escrita do sistema alfabético, assim como a ortografia da Língua Portuguesa (BATISTA, et al, 2005).

A capacidade de *reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras e etc*, contida no eixo *Apropriação do Sistema de Escrita*, compreende os descritores listados na tabela – *identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas e identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes* – sendo estas habilidades fonológicas um requisito indispensável no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Batista

et al (2005). Justifica-se que, durante a alfabetização, é necessário criar situações em que os alfabetizandos prestem atenção à pauta sonora e operem com as unidades do sistema fonológico.

A segunda competência – *Escrever palavras* – refere-se ao eixo *Produção Escrita*, exposta por Batista e seus colaboradores (2005) e refere-se às capacidades necessárias ao domínio da escrita, desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico à produção autônoma de textos escritos. Ao se referir às primeiras formas de registro alfabético, os autores explicitam que aí estão contemplados a escrita de uma palavra qualquer ou do nome próprio usados em uma determinada situação para produzir sentido. No caso do teste, o alfabetizando produz a escrita do nome próprio completo, a partir de um gênero textual, muito recorrente na esfera social de uso da leitura e da escrita: o título de eleitor. Atividades como essa envolvem não só a aprendizagem da alfabetização como também as práticas de leitura e escrita sociais, isso porque

requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam a reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo, em que dão oportunidade às alfabetizandos de vivenciarem importantes funções da escrita (BATISTA et al, p. 77, 2005).

É salientado que utilizar o lápis e traçar letras, compondo sílabas e palavras, assim como dispor, ordenar e organizar a própria produção com as convenções gráficas apropriadas são capacidades sugeridas por Batista e seus colaboradores a serem desenvolvidas no processo inicial da alfabetização.

A terceira e quarta competências – *decifrar e recuperar informações* – dizem respeito ao eixo da *Leitura*, cujo conceito refere-se a uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social:

A abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento (BATISTA et al, p. 61, 2005).

O descritor *ler palavras* está relacionado à capacidade do eixo de *leitura – saber decodificar palavras* – cujo conceito diz respeito ao procedimento utilizado pelo leitor para a identificação das relações entre som e grafia, relação esta considerada um princípio básico

para a construção do SEA. Os leitores iniciantes costumam manifestar esse conhecimento ao realizar a decifração letra por letra, além disso, utilizam outros procedimentos, como a identificação de unidades fonológicas (como fonemas e sílabas). De acordo com Batista et al (2005), o processo de decifração das pequenas unidades fará com que tanto o leitor iniciante, como o leitor maduro consigam ler palavras que não fazem parte de memória visual, porém, para o aprendiz iniciante, “a aplicação do princípio de análise fonológica é ainda mais importante, porque para ele, a maioria das palavras escritas que aparecem para leitura são realmente novas” (BATISTA et al, p. 65, 2005).

Saber ler reconhecendo globalmente as palavras é uma capacidade que envolve o descritor *ler palavras silenciosamente, processando o seu significado*. Tal procedimento diferencia-se do mencionado acima, já que, com o reconhecimento global da palavra, o leitor não precisará ater-se às pequenas unidades da palavra, dispensando a análise fonológica em função do reconhecimento instantâneo da palavra. “O reconhecimento de palavras, sem atenção à análise de seus componentes internos, como fonemas e sílabas, favorece uma leitura rápida, porque permite que o leitor não se detenha em fragmentos como “sons” e nomes de letras” (BATISTA et al, p. 65, 2005).

Ao contemplar o descritor *ler em voz alta uma sentença ou um texto*, no Teste Cognitivo, objetivou-se avaliar a capacidade dos adultos de *desenvolver fluência em leitura*, utilizando importantes procedimentos, como o “reconhecimento global e instantâneo de palavras, a leitura de partes inteiras de frases, a previsão do que virá em seguida, o apoio no contexto linguístico e extra-linguístico para formulação de hipóteses e a busca de compreensão” (BATISTA et al, p. 66, 2005).

Finalmente, o descritor *localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto*, inserido na competência *recuperar informações*, diz respeito à capacidade do aprendiz de compreender textos, neste caso, à compreensão linear do texto, isto é, à capacidade do leitor de “reconhecer informações “visíveis” no corpo do texto e construir, com elas, o “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos” (BATISTA et al, p. 68, 2005).

3.4 Coleta de dados

Mencionamos, anteriormente, que realizamos as aplicações do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita elaborado pelo Ceale para o Programa Brasil Alfabetizado em diferentes turmas da **AJA**. Para tal, utilizamos o teste de entrada universal⁶⁴ do ano de 2007⁶⁵, contendo 24 questões; dessas, 13 serão analisadas mais adiante no próximo capítulo.

Das 24 questões do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita, 20 foram aplicadas coletivamente e 04 questões aplicadas individualmente, segundo as orientações expostas no Manual do Aplicador (ver anexo 7). As questões aplicadas individualmente referiam-se à leitura: os alunos deveriam ler em voz alta para o aplicador uma palavra e duas sentenças. Tal como sugerido no Manual do Aplicador, tomamos o cuidado de organizar a turma de modo que um alfabetizando não pudesse ver a resposta do colega no tocante às questões que exigiam aplicação coletiva. A aplicação individual das questões de leitura foi realizada depois que todos haviam finalizado o Teste Cognitivo de Leitura e Escrita.

Os alfabetizadores das turmas selecionadas por nós aplicaram os testes, após a leitura atenta das orientações contidas no Manual do Aplicador. Sendo assim, os professores aplicaram os testes considerando as seguintes orientações: ler, no máximo duas vezes, as instruções de cada questão para os alunos; indicar para o alfabetizando a página onde está cada questão que deverá ser respondida e controlar o tempo de aplicação (entre dois e três minutos) para que todos os alfabetizandos comecem e terminem juntos o teste.

Ademais, no início da aplicação do teste, os aplicadores explicitaram para os alunos que se tratava de um teste para avaliar suas competências em leitura e escrita, ressaltando que o alfabetizando não precisaria se preocupar, pois o teste não valeria nota, nem custaria sua vaga, caso não fizesse corretamente as questões. Além disso, foi comunicado aos participantes que o teste teria duas etapas: a aplicação coletiva e individual.

⁶⁴ Diferentemente do teste amostral, a testagem universal ou censitária é realizada, teoricamente, por todos os alunos, no caso, do Programa Brasil Alfabetizado

⁶⁵ Também realizamos aplicações com o teste cognitivo de leitura e escrita, entrada 2008, no entanto, para a dissertação, resolvemos utilizar o teste de entrada 2007, devido ao volume de dados.

Em todas as aplicações, realizamos registro áudio-visual⁶⁶ para melhor observar a realização das atividades, além disso, podemos realizar entrevistas, indagando os alunos sobre o que acharam do teste, explicitando as questões mais fáceis, as mais difíceis, as dificuldades em realizar algumas questões e as estratégias utilizadas na resolução das questões. Nas aplicações, atuamos na qualidade de pesquisador-observador, sem realizar interferências no ato da aplicação. Em média, as turmas levavam duas horas para a realização do teste.

Em nossa pesquisa, participaram 70 sujeitos distribuídos em 09 turmas participantes da pesquisa, oriundos de três instituições bem diferenciadas e, portanto, expostos a metodologias bem específicas aplicadas pelos seus professores. Observamos, nessas instituições e durante as aplicações, realidades bem distintas, sujeitos com histórias diferenciadas e a prática pedagógica de cada professor bem demarcada, o que representou, para nós, um rico banco de dados.

Resolvemos aplicar o Teste Cognitivo de Leitura e Escrita (entrada 2007) do Programa Brasil Alfabetizado no segundo semestre do ano de 2008, quando os alunos tinham totalizado cerca de 6 meses de aula naquele ano letivo. Aplicamos os testes em quatro turmas do PROEF-1; duas apresentavam sujeitos em níveis psicogenéticos mais iniciais (pré-silábico a silábico) e as outras duas turmas constituíam-se de alunos estágios mais avançados (alfabético não-ortográfico).

Em seguida, resolvemos realizar a aplicação do mesmo teste em turmas do projeto da AlfaSol. Reunimos 02 turmas e aplicamos os testes, simultaneamente, em ambas. Com este grupo, em específico, o tempo de duração da aplicação foi um pouco maior que em outros grupos. Acreditamos que a demora para a realização do teste pode ser atribuída à pouca escolarização do grupo, uma vez que muitos não conseguiam compreender o comando que consistia em marcar a alternativa correta, por exemplo. Faz-se necessário lembrar que estes alfabetizados estavam, em sua maioria, frequentando, pela primeira vez, uma instituição de ensino, além disso, participavam de um projeto que compreendia 6 meses de duração.

⁶⁶ É imprescindível esclarecer que estes vídeos não foram coletados para uma exibição posterior, uma vez que não temos autorização do COEP para isso. Sendo assim, este recurso foi utilizado para que pudéssemos refinar nossa análise, único e exclusivamente.

Ainda no segundo semestre do ano de 2008, realizamos a aplicação do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita em uma escola da Prefeitura de Belo Horizonte. Lá aplicamos os testes em três turmas, sendo uma de alfabetização em estágio inicial e duas em um estágio final do processo. Em específico, uma delas apresentava um grande número de alunos que já tinham as capacidades da alfabetização bem consolidadas.

Esboçamos, a seguir, a análise detalhada dos resultados do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita em nossa pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, pretendemos apresentar os resultados do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita, analisando, respectivamente, as questões de escrita, leitura e consciência fonológica. Juntamente às questões, apresentamos as tabelas que mostram os índices de acerto, além do percentual das demais alternativas.

4.1 Análise dos itens de escrita

Nesta seção, analisaremos as questões de Escrita, presentes no Teste Cognitivo de Leitura e Escrita, com os resultados de nossa aplicação. Duas questões do teste envolveram a competência da Escrita, em dois descritores diferentes.

Questão 1

Reproduzimos um título de eleitor.

Escreva o seu nome completo no lugar indicado com um X.

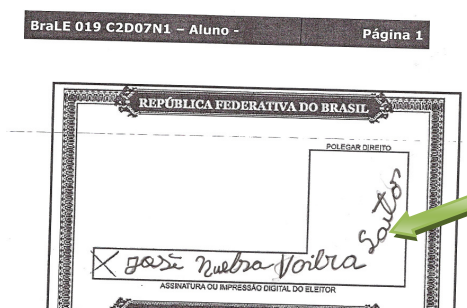


Figura 01: Questão 1 - Teste Cognitivo**Registro**

O(a) alfabetizando(a)

(A) escreveu corretamente o seu nome completo.

(B) escreveu com traçado incorreto OU com erro(s) ortográfico(s) o seu nome completo.

(C) escreveu corretamente apenas o primeiro nome.

(D) escreveu com traçado incorreto OU com erro(s) ortográfico(s) uma parte do nome OU não respondeu.

TABELA 3
Percentagem de respostas da 1ª questão

Q1	C2D07N1	GABARITO: A		
A	B	C	D	NULO
40	15	5	9	1
57.1%	21.4%	7.1%	12.8%	1.4%

A primeira questão do teste refere-se à competência da Escrita, em específico ao descritor *demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome*. Nessa atividade, os aprendizes deveriam escrever seu nome completo num título de eleitor. A Tabela 3 apresenta um índice de 57,1% de acertos, ou seja, um pouco mais da metade dos sujeitos da pesquisa acertaram essa questão. Observamos, durante as aplicações, que os alunos em níveis mais iniciais procuravam escrever o nome, atentando-se a cada letra utilizada, ao passo que os alunos em níveis mais avançados tendiam a assinar o nome, de forma pessoal, o que levava, eventualmente, à subtração de letras.

Identificamos que a alternativa B, na qual o aluno escreveu com traçado incorreto ou com erro ortográfico o próprio nome, foi o distrator⁶⁷ que obteve o segundo maior índice, depois da alternativa A. De acordo com a Tabela 3, 21% dos participantes escreveram seu nome completo com erro ortográfico, traçado incorreto ou subtração de letras, como pode ser visto no exemplo apresentado na Figura . Nesse mesmo exemplo, ainda registramos o único caso de

⁶⁷ Refere-se às alternativas no registro da questão.

um aluno que também demonstrou dificuldades de organização espacial ao escrever seu nome completo.

Observamos baixos índices no tocante aos distratores C e D, que representam a escrita correta apenas do primeiro nome e a escrita com traçado incorreto do primeiro nome. Atribuímos a explicação desses últimos dados ao fato de que os alunos, em geral, sabem de cor o seu nome completo e não apenas o primeiro nome, já que utilizam esse conhecimento, frequentemente, para assinarem documentos que requerem o nome completo.

A respeito disso, identificamos também, em nossas entrevistas, um aluno que manifestou sua dificuldade em escrever o nome em letra maiúscula de imprensa, já que havia decorado a escrita do nome completo na letra cursiva, como pode ser vista no quadro 01 a seguir.

Quadro 01

Pesquisadora: Na primeira questão, a gente pede para você escrever o seu nome completo no lugar marcado com um X. O senhor achou essa atividade fácil?

Aluno1: Fácil é, mas... eu costumo errar.

P.: Você acha que errou escrevendo o seu nome?

A1: Não.... não muito, né. Parece...

P.: Você sabe o seu nome de cabeça?

A1.: De cabeça eu sei.

P.: E se você escrevesse em outra letra, você conseguiria escrever?

A1.: Aí... é complicado.

P.: Não consegue. Então esse nome você sabe de memória, de cabeça...

A1.: Hum, hum.

Em nossas observações e arquivos de áudio e vídeo, verificamos que esta é uma atividade muito simples para os aprendizes, os quais verbalizaram que não encontraram dificuldades em realizá-la. Durante as aplicações, identificamos em nossas filmagens um aluno em nível inicial do processo de alfabetização, apoiando-se em um documento de identificação para copiar seu próprio nome; por outro lado, os aprendizes mais avançados, evidentemente, demonstraram dominar a escrita do seu próprio nome, sem necessidade de apoiar-se na memória, indicando muita naturalidade na resolução da questão.



Figura 02: Aluno copiando o nome a partir do documento de identificação

A importância do nome próprio para o processo de alfabetização é uma temática pouco investigada⁶⁸, entretanto, Ferreiro (1982) nos apresenta uma das primeiras análises sobre a relevância do nome próprio no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

No artigo *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*, Emília Ferreiro conclui que o desenvolvimento psicogenético da escrita teria origem fora da escola, a partir do nome próprio, que se caracteriza por ser um ponto de diferenciação no processo evolutivo da constituição da escrita. Esse dado foi revelado de uma pesquisa realizada no México, durante dois anos, com 33 crianças, entre 3 e 5 anos, a partir da qual a autora identifica que tanto crianças de classe popular, como crianças de classe média

enfrentam los mismos problemas cognitivos para constituir sus escrituras. El punto en el que diferenciam drásticamente ambas líneas evolutivas es el siguiente: el medio provee en la escuela primaria. Esa escritura es la del nombre propio. Diez de los doce niños de CM saben reproducir la serie de letras que componen su nombre antes de los 6 años (algunos de ellos mucho antes). Para los otros, para los de CB, la escritura convencional del nombre ES una adquisición escolar (FERREIRO, 1982, p. 151)⁶⁹.

A autora salienta que, no caso de crianças, a percepção do que constitui o nome ocorre quando elas identificam que o desenho não consegue representar o nome, diferentemente dos objetos. Com isso, durante a aprendizagem da escrita do nome, o alfabetizando começa a demonstrar evolução na sua aquisição, tanto no aspecto externo quanto interno, na interpretação e atribuição de significado a ele. Ferreiro (1982) sinaliza que o processo de

⁶⁸ Para maior esclarecimento a respeito desta temática, sugerimos Silva (2008).

⁶⁹ Nossa tradução: enfrentam os mesmos problemas cognitivos para construir suas escritas. O ponto em que se diferenciam drasticamente ambas as linhas evolutivas é o seguinte: o meio provido na escola primária. Essa escrita é a do nome próprio. Dez das doze crianças de classe média sabem reproduzir a série de letras que compõem o seu nome antes dos 6 anos (algumas delas muito antes). Para as outras, para as de classe baixa, a escrita convencional do nome é uma aquisição escolar.

aquisição da escrita do nome próprio apresenta níveis próximos aos da apropriação do sistema de escrita alfabético. Inicialmente, o aprendiz realiza algo similar ao nível pré-silábico, porém começa a tentar uma correspondência das partes entre si. Após isso, o alfabetizando se utiliza, sistematicamente, da hipótese silábica para grafia do próprio nome. Posteriormente, utilizando-se da hipótese silábica, o aprendiz começa a fazer uso da estrutura alfabética, e depois a escrita e a leitura do nome próprio são realizadas sob os princípios alfabéticos da escrita (FERREIRO, 1982).

Infelizmente, não encontramos estudos sobre a aquisição da escrita do nome pelo adulto em processo de alfabetização, entretanto, acreditamos que estudos que investiguem esta aprendizagem seriam esclarecedores para as pesquisas na área da alfabetização de jovens e adultos. Apesar de o estudo acima apresentado referir-se à aquisição da escrita do nome pela criança, acreditamos que muitas das conclusões sugeridas por Ferreiro (1982), em seu estudo, colaboram para a análise da primeira questão do Teste Cognitivo aplicado por nós.

Assim como na pesquisa de Ferreiro (1982), em que se evidencia que crianças de classes populares aprendem a escrever seus nomes na escola, acreditamos que isso ocorre, em parte, com os adultos. Em nossa experiência com os sujeitos envolvidos na aplicação dos testes, vimos que a aquisição da escrita do nome parece, na maior parte dos casos, ser construída em ambiente escolar⁷⁰, entretanto notamos que a escrita do nome é, na maioria das vezes, memorizada e não compreendida pelos alunos.

É necessário salientar que, apesar de se tratar de uma questão referente à competência da escrita, compreendemos que o acerto desta questão não representa o domínio do aluno sobre a escrita, já que o item pode ser solucionado com o apoio da memória, sem reflexão sobre a pauta sonora.

Questão 10

Escreva a palavra LOCOMOTIVA.

⁷⁰ É importante salientar que não realizamos entrevistas com os adultos para averiguar esta informação, uma vez que este não é o foco de nossa pesquisa. Nossas afirmativas baseiam-se no que observamos durante as aplicações dos testes.

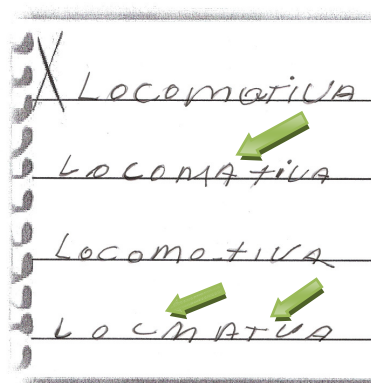


Figura 03: Questão 10 – Teste Cognitivo

Registro

O(a) alfabetizando(a)

A) escreveu corretamente (sem inverter, trocar ou omitir letras).

B) escreveu omitindo ou trocando uma letra.

C) produziu uma escrita (completa ou incompleta) que se aproxima da palavra ditada, com ou sem inversão(ões), troca(s) ou omissão(ões) de letra(s).

D) produziu uma escrita que se distancia da palavra ditada OU não respondeu.

TABELA 4

Percentagem de respostas da 10ª questão

Q10	C2D08N1	GABARITO: A	
A	B	C	D
29	13	11	17
41,2%	18,5%	15,7%	24,2%

Antes de iniciarmos a análise, é importante salientar que nesta questão, em específico, o aplicador foi orientado a ditar a palavra de forma natural e espontânea, pois alguns professores acham que, passando a ideia de que a escrita é fonética, os alunos aprendem mais eficazmente, o que poderia acontecer *a priori*. Entretanto, Cagliariari (1999) afirma que tal prática pode criar vícios que irão prejudicar profundamente os alunos, principalmente quando

estiverem escrevendo. Os resultados podem ser a formação de alunos que não se convencem das necessidades de uma escrita ortográfica nem de uma leitura numa fala natural.

A décima questão do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita avaliou a escrita sob ditado da palavra LOCOMOTIVA, contemplando o descritor *escrever palavras*. Analisando a Tabela 4, verificamos que a resposta a esta questão apresentou variações entre os distratores, entretanto a maior percentagem foi de acertos, representando 41,2% dos alunos que escreveram a palavra LOCOMOTIVA de forma correta. Na alternativa D, na qual identificamos uma percentagem equivalente a 24,2%, um pouco maior do que nos registros B e C, os alunos produziram uma escrita distanciada da palavra ditada. O distrator B teve um índice significativo (18,5%), indicando que parte dos alunos trocou algumas letras da palavra LOCOMOTIVA.

Para melhor exemplificar as diferentes formas registradas pelos alunos na aplicação do referido teste, extraímos todas as formas de escrita dos 70 sujeitos envolvidos na pesquisa. No tocante ao registro B, em que os alunos omitiram ou trocaram algumas letras, destacamos as seguintes escritas: LOUCOMONTIVA, LOCONOTIVO, LOCOMODIVE, LOCOUNOTIVA, LOMCOMODIVA, LOCOMOTEVA, LUCOMOTIA, LOUCOUMOTIVA, LOCOMODIVA, LOCOMDIVA, LOCONOTIVA. Essas escritas evidenciam o que relatamos acima a respeito das trocas em relação a algumas consoantes como o T pelo D, o M pelo N, o I pelo E, entre outras trocas e subtrações.

Ao registrar a palavra LOCOMOTEVA, trocando o I pelo E, acreditamos que o alfabetizando realizou a generalização da premissa de que quando a vogal E está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponde ao som da letra I, em nossa ortografia (LEMLE, 1999).

As trocas entre as letras e os sons podem ser justificadas pelo fato de que a distinção entre os últimos é sutil. O alfabetizando precisa, para aprender a ler e a escrever, levar em conta as percepções visuais e auditivas para que assim possa diferenciar melhor os grafemas e os fonemas, pois

se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. A diferença sonora entre as palavras *toca* e *doca*, *tia* e *dia* distinguem-se por outra característica de suas consoantes iniciais: a consoante T é enunciada sem voz, enquanto a consoante D é enunciada com voz (LEMLE, 1999, p. 9).

No registro C, em que o aprendiz produziu uma escrita (completa ou incompleta) que se aproxima da palavra ditada, com ou sem inversão(ões), troca(s) ou omissão(ões) de letra(s), identificamos as escritas: OUCOLOATIVA, LOUCOVA, QCOTIVA, VOUGUNOVIA, NOCOMIA, LUQMTIVA, LOCOMOTA, LOGOTINA, LHOMOCIVA. Nestes casos, identificamos as trocas do C pelo G e verificamos a dificuldade com relação à quantidade de sílabas da palavra.

É importante salientar que, apesar de a palavra LOCOMOTIVA ser composta de padrões silábicos simples, uma dificuldade encontrada pelos alunos na escrita foi a quantidade de sílabas. Polissílaba, a palavra LOCOMOTIVA levava alguns alunos a, no ato da escrita, iniciarem e reiniciarem contagens com os dedos ou com o polegar; demarcavam várias vezes a sílaba ou o pedaço da palavra que tentavam escrever. Sobre isso, é importante salientar que LOCOMOTIVA é uma palavra considerada extensa para o que é habitual nas escolas.

No registro D, produção de uma escrita que se distancia da palavra ditada, verificamos que alguns aprendizes revelaram, em suas escritas, que ainda não diferenciam letras de números, ou utilizavam letras aleatoriamente sem relacionar com a pauta sonora. As escritas que mais nos chamaram a atenção foram: 90IA, OMREA, P09110, JOESES, BIMISA, BARCOMOLITASADE.

As formas registradas pelos sujeitos nesta questão podem ser justificadas pela afirmativa de Cagliari (1999):

É muito mais fácil aprender as relações entre letras e sons do que as relações entre sons e letras. É muito mais fácil aprender a ler do que escrever. Quando se parte da escrita para a fala, ou seja, a leitura, o material já vem pronto e é apresentado de forma ortográfica, ou seja, neutralizada (CAGLIARI, 1999, p. 148).

Então a decifração requer, sobretudo, a transposição de uma versão já neutralizada (ortográfica) das palavras para uma oralidade familiar. Sinalizamos também que as regras de decifração são mais flexíveis que as da escrita. É possível ler LOCOMOTIVA com longas pausas entre as sílabas ou omissões nasais; o que não é possível é a compreensão da escrita desta palavra com ausências de algumas das letras ou troca delas. A escrita de qualquer palavra em nosso sistema exige a neutralização da variação linguística; o mesmo não acontece com relação à leitura. Dessa forma, as relações entre a fala e a escrita são bem mais complexas.

Nunes, Buarque e Bryant (2000), em consonância com o que foi explicitado por Cagliari (1999), também assinalam que ler é um processo menos complexo que escrever, uma vez que, ao dominar, por exemplo, a regra hierárquica do G antes do E e do I, o alfabetizando, provavelmente, não terá dificuldades em ler *geladeira*. No entanto, ao escrever esta mesma palavra, ele poderá não saber se deve usar a letra G ou J. Portanto, neste caso, a regra hierárquica é suficiente para a leitura, mas não para a escrita.

O exemplo da Figura 3 evidencia as diferentes hipóteses construídas pelo alfabetizando para escrever a palavra LOCOMOTIVA. No caso, o aluno escreveu várias vezes a palavra para esgotar o espaço cedido pela questão para a escrita da palavra. Assim, ele escreveu ortograficamente a palavra LOCOMOTIVA por duas vezes. Em uma das tentativas de escrita da palavra, o aluno subtraiu a letra I (TI) e a letra O (CO) e trocou a letra O pela letra A (MO) resultando em LOCMATIVA. O que se verifica no exemplo dado é que o aluno se encontra na transição das hipóteses silábica e silábico-alfabética, nas quais o alfabetizando tenta decidir se vai utilizar uma letra para cada sílaba ou se fará o registro de todos os fonemas da sílaba.

Os dados indicados na tabela convergem para o que foi observado em nossos registros de áudio e de vídeo. Em entrevista com uma das turmas envolvidas na aplicação do teste, os alunos afirmaram que tiveram dificuldade em escrever a palavra LOCOMOTIVA, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 02

Pesquisador: *Na questão 10, vocês deveriam escrever a palavra LOCOMOTIVA. Quem teve dificuldade em escrever a palavra LOCOMOTIVA.*

(Alguns alunos levantaram a mão)

Aluno 2: *Eu fiquei sem saber se tinha acento*

P.: *Quem ficou com dificuldade de colocar uma letra, achando que era outra...*

A2: *Fiquei com dificuldade nas letras*

A partir do mapa de eventos⁷¹ a seguir, é possível identificar as ações individuais de alguns alunos, contrastando com o que estava acontecendo coletivamente na sala de aula durante o

⁷¹ (Cf. CASTANHEIRA, 2004)

evento, no caso, a aplicação do teste. Exemplificamos, no mapa, atitudes de alunos que evidenciaram, durante a realização da questão 10, diferentes dificuldades encontradas para a escrita da palavra LOCOMOTIVA.

TABELA 5
Mapa de eventos da questão 10

Evento	Turma	Aluno 3	Aluna 4
Aplicação do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita.	Os alunos estão assentados em grupo respondendo a 10ª questão do teste após o comando do aplicador.	Escreve LOCOMO. A professora repete mais uma vez a palavra LOCOMOTIVA. Simultaneamente, o aluno acompanha a repetição da palavra, acompanhando com o lápis as sílabas LO, CO e MO. Assim, escreve as sílabas TI e VA, assim que a professora conclui a pronúncia da palavra.	Escreve: LOCO (falando baixinho para si mesma a palavra em questão) e segue escrevendo: LOCOMI. Neste ponto, fala para si: TI e apaga a sílaba MI, ficando LOCOMO. Em seguida acrescenta mais uma sílaba: LOCOMODI e antes de finalizar a escrita da palavra, conta nos dedos da mão as sílabas, ditando-as em voz baixa e escreve, por fim: LOCOMODIVA

Outros alunos demonstraram dificuldade em registrar, em especial, a sílaba, TI da palavra LOCOMOTIVA, necessitando da repetição pelo aplicador. Uma das alfabetizadas, para não se perder na sílaba (TI) que pretendia corrigir, não deslocava seu dedo da folha. Tal dado evidencia que a conhecida dificuldade que os alunos têm em relação ao som de algumas consoantes, como T e D, representam uma das maiores dificuldades para os alunos na escrita espontânea de palavras.



Figura 04: Aluna marcando com o dedo a primeira sílaba da palavra LOCOMOTIVA

As dificuldades na palavra LOCOMOTIVA não se referiam apenas à sílaba TI. Verificamos que os alunos apresentavam dúvidas na sílaba CO, pois tendiam a escrever GO, confundindo o som dos fonemas representados pela letra C e G. O mesmo ocorreu com o pedaço MO, no qual havia dúvidas, por parte de alguns sujeitos, na utilização do M ou N.

A partir do que foi exposto, é possível refletirmos sobre as possíveis dificuldades encontradas por alunos em níveis iniciais da alfabetização para escrever palavras com padrões silábicos complexos. LOCOMOTIVA, apesar de ser uma palavra canônica⁷², representou as diversas dificuldades acima mencionadas. Portanto, a utilização de palavras com padrões silábicos complexos, para alunos em níveis iniciais de alfabetização, apresentará mais uma dificuldade que os aprendizes terão de solucionar no ato da escrita.

Um outro dado interessante que registramos nas gravações é que alguns alunos tendiam a escrever diversas vezes a palavra ditada, no espaço da questão, uma vez que havia várias linhas. Uma explicação para esse fato é que os alunos oriundos das classes de EJA, em geral, tiveram uma experiência escolar anterior, há alguns anos, quando eram comuns as atividades de cópia e repetição de palavras.

⁷² Isto é, apresentam padrões silábicos simples, do tipo CV (consoante – vogal).

4.2. Análise dos itens de leitura

Na presente seção, as questões de Leitura do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita serão analisadas, considerando os resultados de nossa aplicação. Sete questões do teste envolveram a competência da Leitura, distribuídas por quatro descritores diferentes.

Questão 5

Leia silenciosamente cada uma das fichas.

Risque a placa que indica que não se pode fumar na sala de aula.

BraLE 040 C5D14N1 – Aluno – Página 5

Vendo ovos e galinhas.

Proibido estacionar no pátio.

É proibido fumar na sala de aula.

Faça silêncio no corredor.

Figura 05: Questão 5 – Teste Cognitivo

TABELA 6

Percentagem de respostas da 5ª questão

Q5	C5D14N1		GABARITO: C		
	A	B	C	D	NULO
3	5	55	4	3	
4.2%	7.1%	78.5%	5.7%	4.2%	

A quinta questão do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita avaliou a competência de leitura, em específico, o descritor *Localizar uma informação explícita*. A partir dos dados exibidos na Tabela 6, verifica-se que os alfabetizandos apresentaram um bom desempenho nesta questão, totalizando 78,5% de acerto. A alternativa B foi a segunda mais marcada da questão, com

índices equivalentes a 7,1%. A exemplo disso, a Figura 5 apresenta o registro de um dos alunos, marcando a alternativa B como a correta. Acreditamos que a palavra “*proibido*”, presente nas duas alternativas, pode ter exercido influência nesse resultado.

Em consonância com os resultados encontrados nos testes, os alunos, em entrevista, afirmaram que, para a resolução da questão, leram e compreenderam as sentenças, como evidenciado no quadro 03:

Quadro 03

P.: *Essa é uma atividade que vocês tinham que ler e depois era para marcar a placa em que estava escrito que não se pode fumar em sala de aula. Vocês conseguiram ler tudo o que estava aqui escrito para poder marcar a resposta?*

A5.: *Sim, conseguimos.*

P.: *Mas vocês conseguiram ler?*

A6.: *Conseguimos.*

P.: *Entenderam o que leram?*

A7.: *Entendemos*

Durante as observações, verificamos que alguns alunos liam silenciosamente todas as alternativas, pois víamos quando os alfabetizados indicavam com o lápis ou com o dedo a leitura.

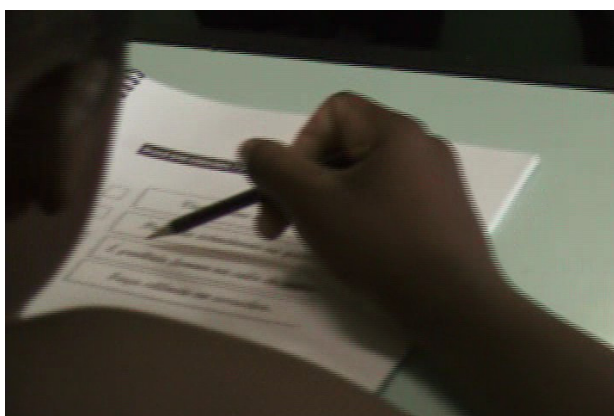


Figura 06: Aluno acompanhando com o lápis a leitura das sentenças

Entretanto, outros alunos disfarçavam que liam e aguardavam o comando. Ao receber o comando, os alunos em níveis mais iniciais procuravam a expressão chave – *fumar em sala de*

aula –; depois disso, marcavam a alternativa correta. Outros alunos não identificaram a expressão chave, como pode ser visto na entrevista a seguir:

Quadro 04

P.: Na página 5, a gente tem aí frases e a gente pediu para que vocês lessem essa frase e a gente pediu para vocês marcarem a frase que indica que não se pode fumar na sala de aula e aí você marcou esta aqui. Por que você marcou essa última aqui?

A8.: Porque acho que tá certo.

P.: No que você pensou para poder marcar esta última (alternativa D) aqui?

A8.: Era esse aí. Foi o que veio na cabeça.

P.: Você tentou ler?

A8.: Muito difícil.

P.: Você não conseguiu ler as frases...

A8.: Não.

P.: Nem conseguiu achar palavras, por exemplo, FUMAR, SALA DE AULA...

A8.: Não.

P.: Essa atividade foi difícil?

A8.: Essa sim.

Ademais, observamos situações de alunos que tinham a necessidade de ler em voz alta, mesmo sendo solicitados para lerem silenciosamente. Nesses casos, os alunos não buscavam necessariamente palavras chaves dentro das frases, pois conseguiam compreender o sentido global das frases e assim escolhiam a resposta correta.

A quinta questão do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita evidencia que, para os alunos, é bem mais fácil ler silenciosamente do que em voz alta, isso porque, ao ler em voz alta, os alfabetizados precisam transpor o que está escrito para oralidade, precisam transformar a escrita em sequência sonora. Dessa forma, o leitor pode inibir-se por questões linguísticas, pois a fala produzida a partir da leitura de um texto é bem diferente da fala espontânea (CAGLIARI, 1989). Na leitura silenciosa, os alfabetizados têm a oportunidade de retomar o que foi escrito e, assim, compreender melhor o texto.

Questão 6

Leia silenciosamente as palavras abaixo e ligue cada palavra ao seu desenho.

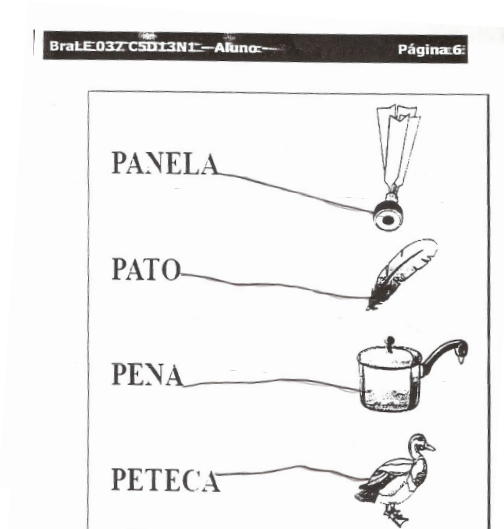


Figura 07: Questão 6 – Teste Cognitivo

Registro

O(a) alfabetizando(a)

A) associou as quatro palavras aos seus desenhos correspondentes.

B) associou duas ou três palavras aos desenhos correspondentes.

C) respondeu incorretamente.

D) não respondeu.

TABELA 7

Percentagem de respostas da 6ª questão

Q6	C5D13N1	GABARITO: A	
A	B	C	D
55	5	7	3
78.5%	7.1%	10%	4.2%

A questão 06 e as questões 07 e 08 que serão apresentadas a seguir referem-se ao descritor *ler palavras silenciosamente, compreendendo seu significado*. O item envolve quatro palavras com padrões silábicos simples, entretanto apresenta um nível de dificuldade referente à escolha das palavras. PANELA, PATO, PENA E PETECA são todas iniciadas com a consoante P, sendo duas delas com a sílaba PE e outras duas com a sílaba PA. Sendo assim, exclui-se a possibilidade de o aluno acertar a questão pautando-se apenas na discriminação da letra ou da sílaba inicial. Para acertar a questão, o aprendiz precisava ler a palavra de fato, isto é, precisava decifrar.

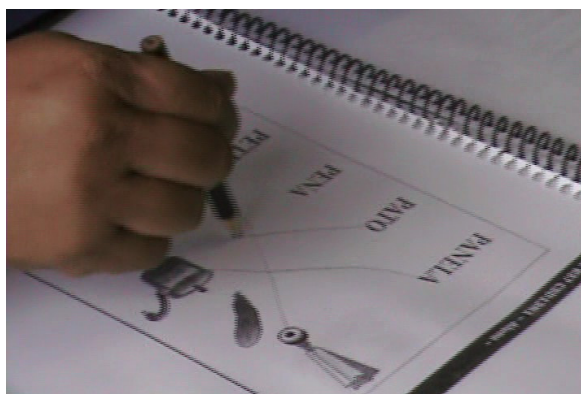


Figura 8: Aluna ligando a palavra à figura

Os resultados ilustrados na Tabela 7 sugerem que esta atividade apresentou altos índices de acertos (78,5%). O bom desempenho dos alunos nesta questão deve-se ao fato de que as palavras envolvidas no item, por serem muito usuais, podem ter sido reconhecidas instantaneamente pelos alfabetizandos, visto que esse repertório faz parte do léxico visual da maioria dos alunos.

Identificamos que o erro mais comum desta questão diz respeito ao registro C (10%), no qual os alunos associaram incorretamente as palavras aos seus respectivos desenhos. Além disso, ainda que o comando desta questão tivesse sido bem assimilado pelos adultos, identificamos (Figura 8) um único caso de um aluno que errou a tarefa por não ter familiaridade com questões de “ligar palavra a desenho”, isso porque o alfabetizando traçou um risco horizontal entre a palavra e o desenho sem realizar a leitura.

Em entrevista a um dos participantes da pesquisa, identificamos que a maioria dos alunos teve de ler as palavras para realizar a tarefa, como pode ser visto no Quadro 05:

Quadro 05

P.: *Na página 6, a gente pediu para que vocês lessem em silêncio essas palavras e ligassem as palavras aos desenhos e aqui como o senhor fez?*

A9.: (tenta ler as palavras)

P.: *O que tem escrito aqui?*

A9.: *PANELA.*

P.: *Aí você ligou para onde?*

A9.: *Pra PANELA.*

P.: *Para o desenho. E aqui o que tem escrito?*
A9.: *PA-TO (fonetiza).*
P.: *E você ligou para onde.*
A9.: *Para o PATO.*
P.: *Para o desenho do PATO. E aqui o que tem escrito?*
A9.: *PENA?*
P.: *E você ligou aonde.*
A9.: *Na pena.*
P.: *E aqui?*
A9.: *PE-TE-CA.*
P.: *Ligou aonde?*
A9.: *Na PETECA.*
P.: *Foi fácil essa tarefa?*
A9.: *Foi.*
P.: *Não teve muita dificuldade não?*
A9.: *Não.*

É importante frisar que a estratégia de reconhecimento é muito usada pelo adulto, pois, em geral, este tem um vocabulário visual das palavras bem desenvolvido por estar em contato com a cultura escrita. Essa é uma estratégia que ajuda na compreensão, porque o alfabetizando não prende sua atenção juntando seus componentes internos como fonemas e sílabas. Com isso ocupa menos sua memória curta e consegue processar o significado da palavra. Percebemos, também, que havia alunos que precisavam ler pedaço a pedaço e percebíamos isso, quando indicavam com os dedos ou com lápis ou que faziam a leitura global da palavra.

Questão 7

Leia silenciosamente as palavras abaixo e ligue cada palavra ao seu desenho.

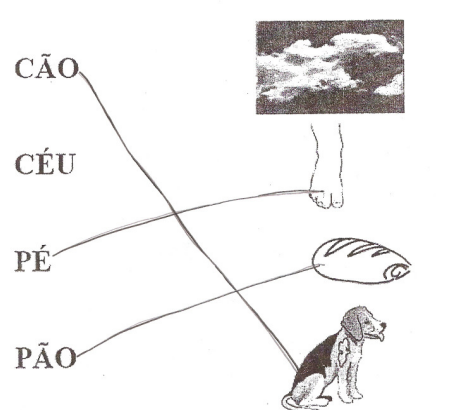


Figura 09: Questão 7 – Teste Cognitivo

Registro

O(a) alfabetizando(a)

A) associou as quatro palavras aos seus desenhos correspondentes.

B) associou duas ou três palavras aos desenhos correspondentes.

C) respondeu incorretamente.

D) não respondeu.

TABELA 8

Percentagem de respostas da 7ª questão

Q7	C5D13N3	GABARITO: A	
A	B	C	D
53	9	8	0
75.7%	12.8%	11.4%	0%

A sétima questão do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita, cujo descritor é o mesmo da questão anteriormente analisada, apresenta um possível nível de complexidade: palavras monossílabas com padrões complexos. Ainda que a questão tenha altos índices de acerto, observamos que os alunos tiveram dificuldades em reconhecer alguns desenhos, como o *céu*. Neste caso, procuramos, durante a aplicação, nomear a figura. O desenho do *cão* gerou dúvidas para os alfabetizandos, uma vez que alguns alunos identificaram a palavra *cachorro* em vez de *cão*. Entretanto, é bom sinalizar que o objetivo principal da atividade era que o aluno lesse de fato a palavra e não apenas realizasse falsas inferências de possíveis palavras que estariam representadas pelo desenho.

Analisando a Tabela 8 , verificamos que 75,7% dos alunos envolvidos na pesquisa acertaram a leitura de palavras monossílabas. Identificamos, também, que o erro mais recorrente desta questão referiu-se à alternativa B (com incidência de 12,8%), na qual o alfabetizando associou três palavras, como exemplificado na Figura 10.

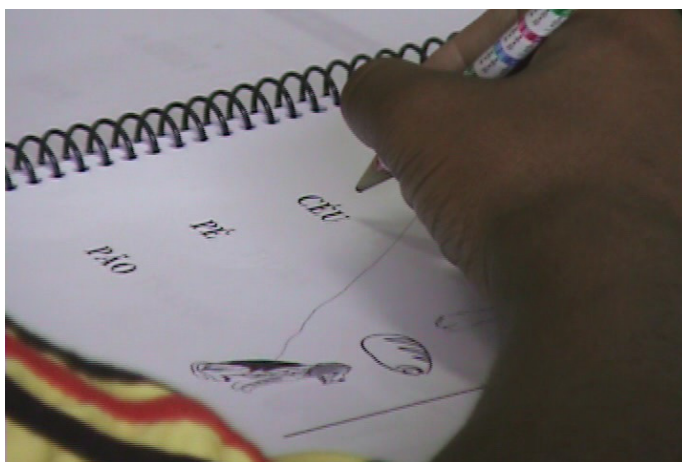


Figura 10: Aluno lendo a palavra CÉU

Ao compararmos os resultados desta questão – que envolveu palavras monossílabas e com padrões silábicos complexos – com a atividade anterior, que envolvia palavras canônicas, em geral, dissílabas e trissílabas, observamos que a variação no desempenho foi pequena. Os resultados parecem sugerir que, para os alunos envolvidos em nossa pesquisa, a leitura de palavras monossílabas não é mais complexa que a leitura de palavras dissílabas e trissílabas.

Em entrevista, indicada no Quadro 6, a um dos alfabetizandos que participaram da aplicação dos testes de nossa pesquisa, evidenciam-se algumas dificuldades encontradas para a resolução deste item. O aluno apresenta dúvidas com relação ao desenho do *cão* (como já fora mencionado anteriormente), além disso, demonstra que a dificuldade na leitura das palavras desta questão referiu-se, sobretudo, aos padrões silábicos complexos e não ao tamanho das palavras.

Quadro 06

P.: Na questão 7, também tinha que ler as palavras e ligar as palavras aos desenhos, como é que você fez esta atividade?

A10: Também fiz ligando.

P.: Que palavra é essa aqui?

A10: CA... CACHORRO?

P.: *Aqui tem escrito CACHORRO? Lê para mim apontando.*

A10.: *CA... CACHORRO tem CA. É CA... CHORRO.*

P.: *Aqui tem escrito CACHORRO?*

A10.: *É um CA e um O.*

P.: *Tem um CA e um O.*

A10.: *Será que é CARRO?*

P.: *CACHORRO se escreve assim? Um CA e um O.*

A10.: *Não CACHORRO tem R.*

P.: *Tem R aqui nessa palavra?*

A10.: *CAUO.*

P.: *É isso? Aí você ligou essa palavra para o desenho do CACHORRO. E essa palavra aqui?*

A10.: *CÉU?*

P.: *Aí você ligou prá cá que o desenho do Céu. E aqui que palavra é essa?*

A10.: *PÉ.*

P.: *Aí você ligou para aqui, para o desenho do Pé. E essa última palavra, qual é?*

A10.: *PAU? PÃO?*

P.: *Então aqui é PÃO. E aqui como é que lê?*

A10.: *CÃO?*

P.: *Ah... aqui é CÃO, não pode ser CAUO como você leu, né.*

A10.: *Não.*

P.: *Nem pode ser CARRO.*

A10.: *Não.*

P.: *Nem pode ser CACHORRO.*

A10.: *Não.*

P.: *Por que não pode ser CACHORRO?*

A10.: *Não tem acento.*

P.: *E se fosse CACHORRO teria outras letras?*

A10.: *Se fosse CACHORRO não teria acento e teria mais letras.*

P.: *A palavra ia ser maior?*

A10.: *Maior.*

P.: *E essa atividade, foi fácil ou foi difícil?*

A10.: *Fácil.*

Em nossas observações, identificamos alunos contando a quantidade de sílabas das palavras para tentar solucionar esta questão. Ao passo que alguns alfabetizandos, a partir da sexta

questão, realizavam o sétimo e oitavo item sem a mediação do aplicador, com bastante autonomia. As duas ocorrências citadas serão melhor detalhadas no mapa de eventos a seguir:

TABELA 9
Mapa de eventos da questão 07

Evento	Turma	Aluno 11	Aluna 12
Aplicação do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita.	Os alunos estão assentados em grupo respondendo à 7ª questão do teste, após o comando do aplicador.	Realiza a atividade quase que automaticamente, ligando as palavras a figuras rapidamente. Para isso, faz a leitura visual das palavras sem necessitar analisar as unidades menores da palavra.	Liga, inicialmente, a figura de um <i>cão</i> à palavra correspondente. Antes de ligar a palavra CÉU, conta a quantidade de sílabas com os dedos. Indeciso, resolve ligar a palavra PÃO ao desenho correspondente.

O que nos chama a atenção neste item é que, para alguns educadores, palavras monossilábicas representam, em geral, maior dificuldade para os aprendizes, entretanto, em nossa pesquisa, os alunos apresentaram o alto índice de acerto na leitura de monossílabos. Acreditamos que a escrita, e não a leitura de palavras monossílabas, representa dificuldade para os aprendizes em processo inicial de alfabetização, em específico, na hipótese silábica, na qual os alunos utilizam a estratégia da quantidade mínima de letras para escreverem (FERREIRO, 1985). Sendo assim, ao deparar-se com a análise fonológica de palavras que possuem apenas um pedaço, os alfabetizandos entram em conflito com a hipótese de que se representa uma letra para cada sílaba.

Questão 8

Leia silenciosamente as palavras abaixo e ligue cada palavra ao seu desenho.

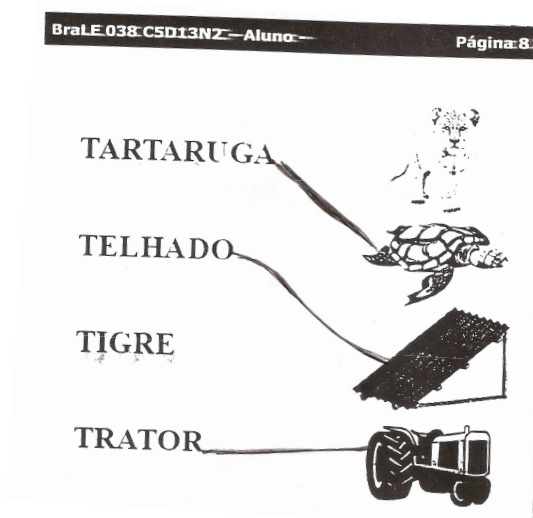


Figura 11: Questão 8 - Teste Cognitivo

Registro

O(a) alfabetizando(a)

- A) associou as quatro palavras aos seus desenhos correspondentes.
- B) associou duas ou três palavras aos desenhos correspondentes.
- C) respondeu incorretamente.
- D) não respondeu.

TABELA 10

Percentagem de respostas da 8ª questão

Q8	C5D13N2	GABARITO: A	
A	B	C	D
54	4	12	0
77.1%	5.7%	17.1%	0%

Embora avalie o mesmo descritor das questões anteriores, este item possui um grau de dificuldade maior. Isso porque o repertório de palavras apresentado nesta questão envolve padrões silábicos complexos. A primeira palavra, TARTARUGA, possui o R no final da primeira sílaba; em TELHADO, o LH é um dígrafo que impõe dificuldades para muitos dos aprendizes em níveis iniciais da alfabetização; e o encontro consonantal nas palavras TIGRE e TRATOR representa dificuldade, sobretudo na leitura.

Assim como na questão anterior, aqui alguns alfabetizandos apresentaram dúvidas quanto ao desenho do TIGRE, acreditando que se tratava do desenho de uma ONÇA. A Figura 11 demonstra que o alfabetizando conseguiu realizar o pareamento entre as palavras e as figuras, excetuando-se a figura do *tigre*. Tal fato gerou um conflito em um pequeno número de alunos, uma vez que eles não encontravam, algumas vezes, a palavra. Dessa forma, esses alunos preferiram realizar, primeiro, a leitura da palavra e só depois encontraram a figura, o que representou uma estratégia primordial para a resolução do item.

Em uma das entrevistas realizadas com um participante da pesquisa, identificamos que as maiores dificuldades na leitura das palavras na questão 08 referiram-se, principalmente, aos encontros consonantais:

Quadro 07

P.: *Vamos passar para a página 8. Na página 8, aqui novamente a gente pediu para vocês lerem em silêncio as palavras e ligar as palavras às figuras. E aí como é que você fez essa aqui?*

A13.: *Aqui é um U: TAR-TA-RU-GA.*

P.: *E você ligou para onde.*

A13.: *Aqui, para TARTARUGA.*

P.: *Que palavra é essa aqui?*

A13.: *TELHADO*

P.: *Aí você ligou para esse desenho aqui. E esse aqui, por que você ligou com essa palavra? Que palavra é essa?*

A13.: *TIGRE?*

P.: *Aí você ligou ao desenho. E essa ultima aqui? Que você ligou a esse desenho aqui. Qual é essa palavra?*

A13.: *TRATOR.*

P.: *Aí você ligou. Como foi essa atividade? Foi mais fácil ou mais difícil que as outras?*

A13.: *Mais difícil.*

P.: *Essa é mais difícil para ler porque as palavras estão mais difíceis? Por causa dos R's que aparecem nas palavras?*

A13.: *Hum, hum. R e ... esse aqui.*

P.: *Esse "GA".*

Em uma outra entrevista com uma das turmas participantes da pesquisa, os alunos, quando indagados sobre as diferenças no tamanho das palavras e o nível de complexidade presente na

sétima e oitava questões, afirmaram que não fazia diferença haver palavras maiores ou muito pequenas, como pode ser analisado no quadro a seguir:

Quadro 08

P.: Nesta questão, as palavras são maiores, mas foi a mesma coisa que as outras questões?

A14.: Foi fácil.

P.: Foi fácil?

A14.: Foi só ler e ligar

Por outro lado, as afirmativas dos participantes de nossa pesquisa contrariam os estudos realizados por Bryant e Bradley (1983, apud NUNES, BUARQUE E BRYANT, 2000), que demonstram que, embora palavras monossílabas exijam análise fonológica em sua representação alfabética, a quantidade de análise requerida para a realização da leitura de um monossílabo certamente não é a mesma necessária à leitura de palavras maiores. Isto é, os pesquisadores indicam que ler palavras com mais de uma sílaba representaria maior dificuldade para os alfabetizados do que as palavras monossílabas, por exigir maior análise fonológica. Entretanto, os resultados de nossa pesquisa sugerem que a questão que envolvia monossílabos e o item que envolvia palavras maiores (dissílabas, trissílabas e polissílabas) apresentaram uma discreta diferença entre os resultados.

Em nossas observações, verificamos que boa parte dos alunos que realizaram o teste demonstraram uma certa autonomia na resolução desta última questão, em que precisavam ler as palavras e corresponder aos desenhos. O que nos pareceu, durante as aplicações, é que os aprendizes, nesta última questão, pareciam compreender bem a lógica do item e dispensavam a orientação do aplicador, realizando a tarefa autonomamente.

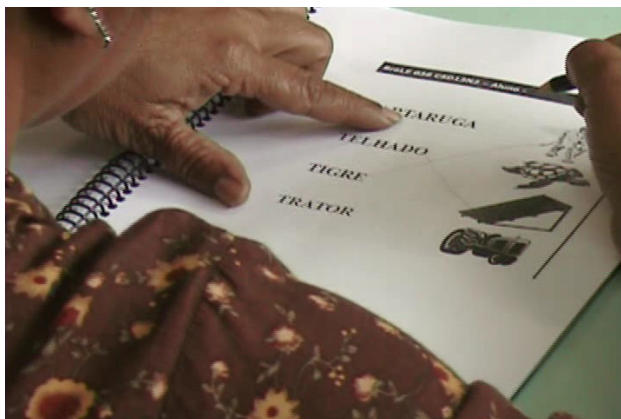


Figura 12: Aluna marcando com o dedo a leitura da palavra TARTARUGA

Sendo assim, os dados nos permitem concluir que a leitura silenciosa de palavras associada ao apoio da figura, mesmo sendo elas monossílabas, dissílabas, trissílabas ou polissílabas, envolvendo padrões silábicos simples ou complexos, são realizadas facilmente pelos aprendizes, visto que em todas as questões os índices de acerto foram superior a 50%.

Um outro dado a ser mencionado é que, em todas as questões, os participantes tiveram de realizar a decifração das palavras de fato, uma vez que não era possível em nenhuma das questões utilizar estratégias, como o reconhecimento da primeira letra ou da última letra ou até do tamanho da palavra, já que o repertório de palavras apresentadas nas três questões exibiam letras ou sílabas iniciais iguais e as palavras monossílabas e polissílabas não foram apresentadas no mesmo item.

Os índices de acerto, nesta última questão, evidenciam que os participantes envolvidos na aplicação do Teste Cognitivo de Leitura e Escrita decifraram e compreenderam o sentido das palavras com padrões silábicos mais complexos. Na questão a ser analisada a seguir, veremos que parte dos alunos envolvidos nesta pesquisa não conseguiu realizar a leitura, em voz alta, de uma palavra com padrão canônico.

Questão 22

Por favor, leia em voz alta esta palavra:

MENINA

Figura 13: Questão 22 – Teste Cognitivo

Registro

O (a) alfabetizando(a)

A) Leu com fluência.

B) Leu sem fluência.

C) Não leu.

Nulo: Não fez a questão.

TABELA 11
Percentagem de respostas da 22ª questão

Q22	C3D10N3	GABARITO: A	
A	B	C	NULO
45	7	10	8
64.2%	10%	14.2%	11.4%

O descritor *ler palavras em voz alta* foi contemplado, unicamente, na presente questão. Nesta questão, pretendeu-se verificar se o aluno era capaz de decodificar a palavra. Os aspectos ligados à compreensão ou outros processos de decifração, por exemplo, não foram aqui analisados. Por outro lado, procuramos avaliar se a leitura foi realizada com ou sem fluência. Neste último caso, observamos se a leitura foi marcada por lentidão, hesitações, pausas entre as palavras e/ou entre as sílabas. É importante destacar que, durante as filmagens, constatamos que alguns alunos levavam maior tempo para ler do que outros, isso porque, nas aplicações individuais de leitura, não computamos o tempo.

Chamamos a atenção para um aspecto desta questão. A palavra MENINA foi registrada em letra de imprensa maiúscula, o que pode ser justificado pelo fato de que as letras de forma maiúscula apresentam-se mais claras, distintas e de fácil reconhecimento. É perceptível em todo o teste a pouca utilização da letra cursiva, uma vez que essa foi inventada para o uso de quem já sabe ler e escrever com certa agilidade.

A palavra mencionada é considerada fácil para a leitura, porque apresenta o padrão silábico mais comum de nossa língua: consoante / vogal. Verificamos que um pouco mais da metade dos alunos que participaram deste teste realizaram corretamente a leitura da palavra com desempenho equivalente a 64,2%. Analisando os erros da questão, observamos que 10% dos alunos leram a palavra MENINA sem fluência e 14,2% não conseguiram realizar a leitura da

palavra. Faz-se necessário mencionar, também, que as questões anuladas (11,4%) dizem respeito aos participantes que não realizaram as últimas questões do teste de aplicação individual⁷³.

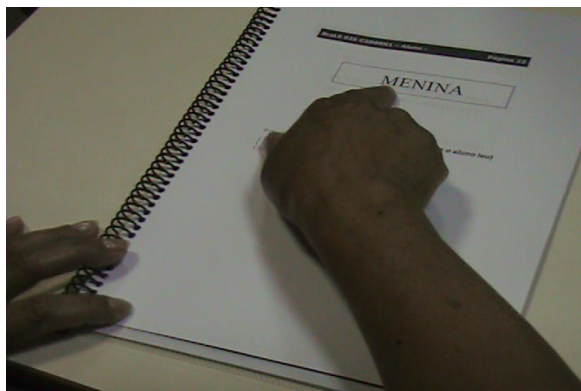


Figura 14: Aluna realizando a análise das unidades menores da palavra

Como anteriormente mencionado, cerca de 14% dos participantes não conseguiram realizar a leitura da palavra MENINA. Na entrevista abaixo, observamos a tentativa do alfabetizando em ler a palavra, porém o aluno só consegue identificar a primeira sílaba:

Quadro 09

P.: Na atividade 22, foi uma leitura. Ler uma palavra foi fácil?

A15.: ME...(tenta ler a palavra). ME... Não consegui.

P.: Você conseguiria esse texto?

A15.: Não.

P.: E essa frase aqui?

A15.: Não.

P.: Obrigada.

A seguir, apresentamos, no mapa de eventos, a leitura da palavra MENINA, realizada por dois dos participantes de nossa pesquisa:

⁷³ Vários foram os motivos que levaram alguns alunos a recusarem-se em realizar as últimas questões do teste. Destacamos a inibição e o término do horário de aula. Ainda assim, consideramos que os resultados das outras questões dos testes desses sujeitos seriam interessantes para nossa pesquisa.

TABELA 3
Mapa de eventos (I) da questão 22

Evento	Turma	Aluno 16	Aluno 17
Aplicação individual das questões de leitura do Teste Cognitivo.	Os alunos estão assentados de frente ao aplicador, lendo a palavra MENINA em voz alta (22ª questão do teste).	Inicia a leitura: M com ME (indica com o dedo a sílaba). N com I: NI (indica com o dedo a sílaba). N com A: NA (indica com o dedo a sílaba). Após alguns segundos, lê: ME-NI-NA.	Lê fluentemente: MENINO. Em seguida, repete a leitura com a mesma fluência: MENINA.

Os alunos que leram a palavra sem fluência (10%) apresentaram uma leitura lenta, em que as sílabas ou fonemas iam se juntando, explicitamente, para compor a palavra (aluno 16). Algumas vezes, identificamos a pronúncia final com pequenas distorções, levando o sujeito a autocorrigir-se (aluno 17) ou não. O que nos parece evidente é que os alfabetizandos usaram, em sua leitura, um procedimento de análise da palavra em segmentos menores que a compõem.

É importante considerar que acompanhamos casos de alunos que inventavam o que estava escrito, tanto na leitura de palavra (questão 22) como na leitura de textos (questões 23 e 24). Verificamos, também, que os alunos que não conseguiam ler a palavra MENINA geralmente faziam tentativas, como a soletração ou leitura de algumas sílabas. Tais casos veremos com maior detalhamento a seguir:

TABELA 13
Mapa de eventos (II) da questão 22

Evento	Turma	Aluno 18	Aluno 19
Aplicação individual das questões de leitura do Teste Cognitivo.	Os alunos estão assentados de frente ao aplicador, lendo a palavra MENINA em voz alta (22ª questão do teste).	Inicia a leitura: MA... RI... NA. E lê: MARINA!	Inicia a leitura da palavra soletrando a primeira letra: M. Em seguida, a aplicadora indaga se já terminou e a aluna responde: a primeira letra é M.

Apesar de a palavra ter sido apresentada isoladamente – o que poderia representar maior dificuldade para o alfabetizando em fazer a leitura, pois este não encontrou nenhuma pista do contexto – mais da metade dos alunos acertaram esta questão. Assim, concordamos com Smith (1978, apud KATO, 1985), que, apesar de não haver pista do contexto da palavra na questão acima, os aprendizes, em geral, reconheciam ou adivinhavam, muitas vezes sem reconhecer a sua totalidade, isso porque *a leitura de uma palavra feita por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica* (Smith, 1978, apud KATO, 1985, p. 26).

Um outro ponto que precisa ser destacado é a comparação dos resultados encontrados na escrita e leitura de palavras no Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado. Analisando a questão de escrita do teste (ver a questão 10), observamos que os alunos obtiveram 41,2% de acerto contra 64,2% de acertos na questão de leitura de palavras. Apesar de as palavras utilizadas nas questões de leitura e escrita serem diferentes (porém, LOCOMOTIVA e MENINA são palavras canônicas), acreditamos que tal dado corrobora com os resultados encontrados por Bryant e Bradley (1980) na Inglaterra, em que crianças conseguiam ler palavras que não conseguiam escrever. Os pesquisadores justificam que a superioridade da leitura sobre a escrita poderia ser explicada pelo fato de que, ao ler, os alfabetizados precisam apenas reconhecer a palavra, enquanto que, ao escrever, os alunos precisam produzir todas as letras na ordem correta.

Questão 23

Leia em voz alta o que está escrito neste bilhete:

<p>Comadre:</p> <p>Fui levar José no Posto de Saúde. Não se preocupe, dou notícias assim que puder.</p> <p>Antônia</p> <p style="text-align: right;">8/11/2004</p>
--

Figura 15: Questão 23 – Teste Cognitivo

Registro

O (a) alfabetizando(a)

D) Leu com fluência.

E) Leu sem fluência.

F) Não leu.

Nulo: Não fez a questão.

TABELA 14**Percentagem de respostas da 23ª questão**

Q23	C3D10N3	GABARITO: A	
A	B	C	NULO
12	29	21	8
17.1%	41.4%	30%	11.4%

A questão 23 refere-se ao descritor *ler em voz alta uma sentença ou um texto*, assim como a próxima questão a ser analisada. Em ambas, procurou-se verificar se os alunos eram capazes de decodificarem com ou sem fluência. Verificamos, portanto, que esta questão não apresentou índices satisfatórios de acertos, visto que 17,1% dos alunos conseguiram realizar a leitura com fluência. Sendo assim, a maioria dos sujeitos (41,4%) realizou a leitura do texto sem fluência e, finalmente, 30 % dos participantes da pesquisa não conseguiram realizar a leitura do bilhete.

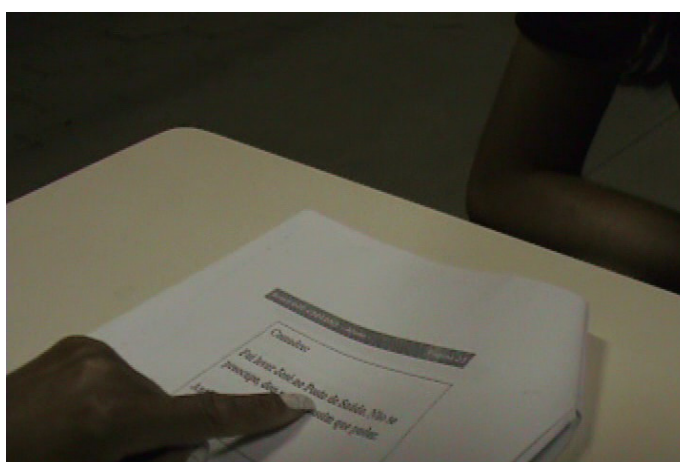


Figura 16: Aluna lendo o bilhete, indicando com o dedo uma das palavras que representou maior dificuldade para os alunos

As dificuldades apresentadas neste item podem ser melhor evidenciadas nas entrevistas coletivas, nas quais os alunos afirmaram que ler a palavra MENINA foi mais fácil que ler os textos presentes nas questões 23 e 24. No caso de ambas as questões, os alunos ressaltaram que, ao ler para si (silenciosamente), têm mais facilidade de compreender o texto do que lendo o texto em voz alta para o aplicador, como pode ser visto no quadro 10.

Quadro 10

P.: *Para ler a palavra MENINA foi mais fácil.*

Alunos: *Sim.*

P.: *E esse aqui que é um bilhete?*

Aluno 20: *Esse foi falta de atenção minha, mas depois eu corrigi.*

P.: *Tinha palavras aqui que foram mais difíceis?*

Alunos.: *Tinha.*

P.: *Percebi que muita gente teve dificuldade com a palavra CUMADRE, ANTÔNIA, NOTÍCIAS... Essas palavras são difíceis para ler?*

Alunos: *Sim.*

P.: *E quando vocês terminaram de ler, vi que muitas pessoas tinham dificuldade em dizer o que tinham entendido. Quando vocês leem para alguém, vocês têm mais dificuldade de entender o que leram?*

A21.: *Eu enrolo mais.*

P.: *No caso, você leu sozinha para você mesma?*

A21.: *Li... aí entendi tudo.*

P.: *Ler, então, em voz alta é mais difícil, porque tem que se preocupar com o que tá lendo e preocupar se tá entendendo.*

A22.: *É... e preocupar com o que que a pessoa que tá ouvindo a leitura tá achando (risos).*

Identificamos, nas aplicações, que os aprendizes, nesta questão, liam com longas pausas entre as sílabas, em geral, não conseguiam ler retomando o significado da palavra. Isso era evidenciado quando indagávamos o que haviam lido, e alguns alunos criavam informações que não estavam contidas no texto. Analisando as filmagens, identificamos que um dos participantes da pesquisa criou um outro texto durante a leitura:

TABELA 15
Mapa de eventos da questão 23

Evento	Turma	Aluno 23
Aplicação individual das questões de leitura do Teste Cognitivo.	O aluno está assentado de frente ao aplicador, lendo o bilhete em voz alta (23ª questão do teste).	Inicia a leitura: A FA... A FAMÍLIA... A FAMÍLIA... (inaudível) PARA CIMA ESTOU AO MELHOR ESTÁDIO (inaudível) PARA A PUBLICAÇÃO... ESTÂNCIA... ESTÂNCIA.

Um dado interessante captado nas filmagens refere-se ao momento em que o aplicador indagou a um dos alunos quem seria o autor do bilhete. O aprendiz, por sua vez, inicialmente, demonstrou confundir a autoria do bilhete. Ao reler o texto, se deu conta de que *Antônia* escreveu o bilhete. Um outro fato interessante é que muitos dos alunos, ao serem indagados sobre o conteúdo do bilhete, em geral, informavam que o texto tratava da temática *saúde*. Tal dado nos sugere que a palavra SAÚDE, que aparece no meio do texto, contida na expressão POSTO DE SAÚDE, pareceu chamar mais a atenção dos alunos, fazendo com que eles recuperassem, na maioria das vezes, apenas aquela informação.

Observamos que os índices de acerto foram baixíssimos nesta questão, assim como na questão 24, o que nos leva a concluir, tanto pelos dados estatísticos, como pelas entrevistas e filmagens da aplicação do teste, que os alunos apresentam maior dificuldade na leitura em voz alta do que na leitura silenciosa, o que pôde ser evidenciado pelos índices de acertos das questões em que os alunos tinham de fazer a leitura silenciosa (ver as questões 05 a 08). Acreditamos que a leitura visual silenciosa apresenta mais vantagens para os leitores, sobretudo os iniciantes, pois é realizada numa velocidade bem maior, podendo ser interrompida ou retomada pelo leitor no ponto em que desejar (CAGLIARI, 1989).

A afirmação de Cagliari (1989) sobre a leitura silenciosa pode ser verificada na fala de um dos alunos durante a aplicação dos testes. Nesta ocasião, o alfabetizando solicitou um tempo

para ler o texto sozinho, silenciosamente, para só depois ler para o aplicador: “Eu quero raciocinar um pouquinho para depois eu... porque eu não consigo ler para ninguém, nem para mim”. Este mesmo adulto verbalizava que a dificuldade de reconhecimento de algumas letras atrapalhava a fluência em sua leitura: “Tem umas letras aqui que é muito *garrada*. Eu não entendo se é aqui FUI (referindo-se a questão 23). Eu tô confundindo essa letra com U”.

Ainda em relação às diferenças da leitura silenciosa e a leitura falada, um dos aprendizes, ao realizar a leitura do texto da referida questão, solicitou: “Deixa eu definir o quê que é”. Sendo assim, ao iniciar a leitura, o aluno lia para si (silenciosamente) e depois lia em voz alta. Fazia também as correções no momento da leitura, ao perceber que o que acabara de ler não fazia sentido como FOSTO no lugar de POSTO e para justificar as trocas, afirmava: “Essa palavra eu não consegui ler, sabe por quê? Porque aquela letra ali tá tão mal feita que eu não sei se é a letra H ou a I”.

Tal dado nos indica a possibilidade de estudos que relacionem o reconhecimento de letras e a leitura, corroborando com os estudos de Abreu (1995)⁷⁴, entretanto investigando os impactos dessa relação com jovens e adultos.

Por fim, observamos que os alunos que realizavam a leitura silenciosa e visual para si, antes da leitura em voz alta para o aplicador, tendiam a escandir menos, uma vez que liam as palavras como um todo, de forma analítica, sem precisar realizar a leitura por partes, lendo sílaba por sílaba. Por outro lado, tendiam a certificar-se o tempo todo se estavam lendo as palavras corretamente.

Questão 24

Leia em voz alta o que está escrito aqui:

⁷⁴ O estudo conduzido por Abreu (1995) investigou a hipótese de que pré-leitores que sabem os nomes das letras podem utilizar esse conhecimento para aprender a ler palavras. Os resultados mostraram que o grupo de crianças que não conhecia os nomes das letras aprendeu a ler ortografias fonéticas cujas letras correspondem a sons detectados na pronúncia das palavras. Por outro lado, o grupo de crianças que conhecia os nomes das letras apresentou o padrão oposto, ou seja, aprendeu as ortografias fonéticas mais facilmente que as ortografias visuais, cujas letras não correspondem a sons detectados na pronúncia das palavras, mas que são visualmente mais salientes.

No Brasil, existem diferentes espécies de animais.

Figura 17: Questão 24 – Teste Cognitivo

Registro

O (a) alfabetizando(a)

A) Leu com fluência.

B) Leu sem fluência.

C) Não leu.

Nulo: Não fez a questão.

TABELA 16

Percentagem de respostas da 24ª questão

Q24	C3D10N3	GABARITO: A	
A	B	C	NULO
16	25	21	8
22.8%	35.7%	30%	11.4%

A questão a ser analisada averigua o mesmo descritor e as mesmas habilidades descritas no item anterior. É interessante notar, entre esta questão e a anterior, um maior desempenho dos alunos. Na questão anterior, apenas, 17,1% dos alunos obtiveram acerto, enquanto que na presente questão esse número aumentou para 22,8%. Sendo assim, para os participantes de nossa pesquisa foi mais fácil ler o texto da questão 24 do que o bilhete da questão 23, possivelmente pelo fato de o último texto ser mais curto.

Apesar de o índice de acerto na última questão de leitura ter sido maior que na anterior, identificamos que parte dos alunos apresentou dificuldades em algumas palavras. Indagados sobre essas dificuldades, em entrevista, um dos alunos explica:

Quadro 11

P.: *O texto sobre o Brasil... Vi que muitos tiveram dificuldade em ler a palavra EXISTEM ou a palavra ESPÉCIES. Por que vocês tiveram dificuldade ao ler estas palavras?*

A24.: *Eu acho que às vezes não entende o que tá lendo... confunde...*

Desta forma, durante as aplicações, foram decifradas, equivocadamente, por diversas vezes, palavras como ESPÉCIES, lidas por muitos alunos como ESPECIAIS, o que indicou que muitos alfabetizandos utilizaram a estratégia de adivinhação da palavra, realizando a leitura de uma palavra com grafia semelhante, porém mais fácil de ser lida, como pode ser analisado na tabela a seguir:

Evento	Turma	Aluno 23
Aplicação individual das questões de leitura do teste cognitivo.	O aluno está assentado de frente ao aplicador, lendo a sentença em voz alta (24ª questão do teste).	Inicia a leitura: NO BRASIL... NO BRASIL.. ES.. ES.. EXIS... EXISTE.. DIFI.. DIFICULDADE.. ES... ESPECIAIS DE ANIMAIS

Uma outra dificuldade apresentada foi a leitura da palavra EXISTEM, na qual os alunos não conseguiam atribuir o fonema /z/ ao grafema X. Um dos alunos ressaltou bastante a sua dificuldade em ler a palavra EXISTEM, apontando para a letra X, tendendo a desistir da leitura do texto como um todo.

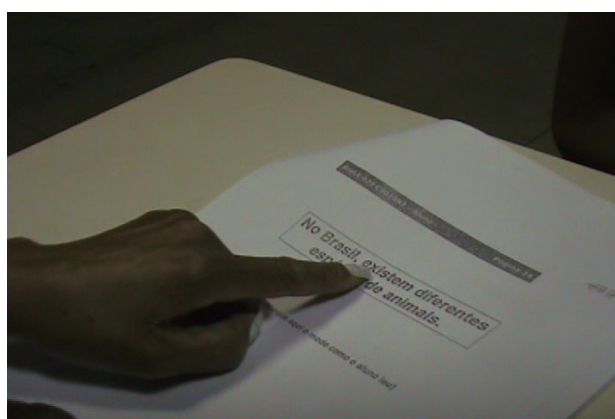


Figura 18: Aluna lendo a sentença e indicando com o dedo a letra X na palavra EXISTEM

Sobre isso, Lemle (1999) afirma que situações como essas, definidas pela autora como poliandria ou poligamia – na qual um mesmo fonema /z/ é registrado por diferentes grafemas Z, S e X – trazem problemas na escrita e na leitura dos alfabetizandos. Lemle (1999) justifica que os alunos, ao acabarem de ter o conhecido “estalo” (revelação de que letras simbolizam o

som), naturalmente, pensam que há fidelidade conjugal entre letras e sons: cada letra com seu som, cada som com sua letra.

O exemplo acima mencionado é um típico caso de arbitrariedade do nosso sistema de escrita, sendo assim, o alfabetizador pode orientar o alfabetizando a conhecer os contextos nos quais duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som (LEMLE, 1999). Isso pode ser feito pela pesquisa de exemplos de palavras em materiais escritos, memorização da escrita das palavras que contenham irregularidades ou a simples consulta ao dicionário.

Verificamos, também, casos de alunos que realizavam a leitura dos textos, utilizando estratégias de soletração, muito empregada no método alfabético: “N com O: NO” E quando não identificavam uma letra, ficavam impossibilitados de realizar a leitura. Os alunos que não dominavam a leitura arriscavam-se no texto desta questão, lendo apenas a palavra NO. Na palavra seguinte, BRASIL, desistiam da leitura de todo o texto, pois se deparavam com uma palavra constituída, predominantemente, por sílabas de padrões complexos.

Pudemos verificar em nossas filmagens, durante as aplicações, um grande número de alunos realizando a leitura sintagmática⁷⁵ (CAGLIARI, 1989), na referida questão, isso porque observamos os alfabetizados realizando a leitura palavra por palavra, identificando apenas o significado literal das palavras.

Esse tipo de leitura pode ser mais bem exemplificado quando indagávamos ao aprendiz sobre o que tinha acabado de ler. Alguns não conseguiam responder, pois haviam esquecido o que tinham acabado de decodificar. Sendo assim, relembram mais de uma vez para explicarem o que haviam entendido. Era muito comum os alunos responderem o que haviam entendido do texto com a repetição da última palavra lida. A exemplo disso, identificamos aprendizes retomando a compreensão do texto lido com as palavras iniciais ou finais da sentença, como, por exemplo, as palavras BRASIL e ANIMAIS.

⁷⁵ Conceito de leitura sintagmática para Cagliari: uma leitura sintagmática é aquela que o leitor lê palavra por palavra, numa certa ordem, adquirindo, em geral, apenas um significado literal de leitura (CAGLIARI, 1989, p. 152).

4.3 Análise dos itens de consciência fonológica

As questões a serem analisadas a seguir referem-se às tarefas de consciência fonológica em níveis silábico e intra-silábico⁷⁶ (neste caso, rima). Destacamos que, neste teste, foram avaliadas as seguintes habilidades fonológicas: contagem de sílabas em palavras, julgamento de rimas e detecção de semelhança nas sílabas iniciais e mediais. Tais tarefas são consideradas simples, segundo Yopp (1988)⁷⁷ (apud SILVA, 2003).

Questão 11

A palavra FACA tem duas sílabas ou dois “pedaços”: FA – CA.

Risque o quadrinho que mostra o número de sílabas ou pedaços da palavra JANELA.

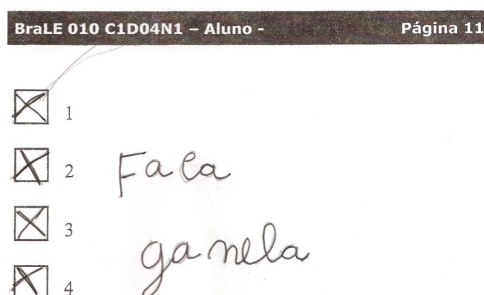


Figura 19: Questão 11 – Teste Cognitivo

TABELA 17

Percentagem de respostas da 11ª questão

Q11	C1D04N1	GABARITO: C		
A	B	C	D	NULO
4	7	49	6	4
5.7%	10%	70%	8.5%	5.7%

A 11ª questão do teste refere-se ao descritor *identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas*, isto é, a contagem do número de sílabas na palavra, contemplando a sílaba como unidade fonológica. Analisando os índices de acertos apresentados na Tabela 17, verificamos

⁷⁶ As unidades intra-silábicas constituem unidades do tipo ataque e rima, nas quais se pode decompor as sílabas (cf. SILVA, 2003 e FREITAS, 2004).

⁷⁷ YOPP, H. K. The validity and reliability of phonemic awareness test. *Reading research quarterly*, 23 (2), p. 150-177, 1988.

que os participantes da pesquisa, em sua maioria, marcaram a alternativa correta, com desempenho equivalente a 70% de acertos na questão.

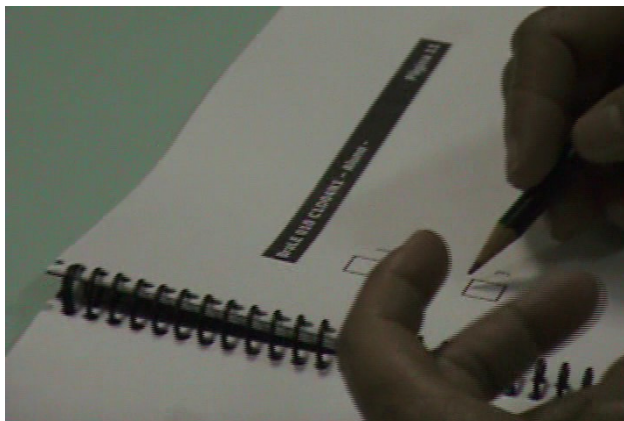


Figura 20: Aluno contando com os dedos os pedaços da palavra JANELA

Por outro lado, identificamos nos percentuais da Tabela 17 que o erro mais recorrente dos alunos residiu no fato de estes compreenderem que a palavra JANELA possuía 2 sílabas (10% dos participantes). Neste caso, possivelmente, os alfabetizandos confundiram-se com a exemplificação dada no início desta questão. O aplicador tinha de exemplificar a palavra FACA. Em seguida, o aplicador segmentava oralmente a palavra FACA e informava que ela tinha dois pedaços. Para alguns alunos, a exemplificação facilitou a compreensão da tarefa, no entanto, para outros participantes, ficou evidente que o exemplo foi um complicador.

Durante a aplicação, registramos alguns dos sujeitos indagando se deveriam marcar a alternativa B (duas sílabas) por se tratar da palavra FACA. Os participantes também perguntavam se a palavra JANELA continha dois pedaços. “É pegadinha”, comentou uma das alunas, indecisa quanto ao número de sílabas que deveria marcar.

Durante as aplicações, alguns participantes indagavam: “É para escrever a palavra janela?”, outros marcavam os três quadrinhos, indicando que seriam os três pedaços da palavra JANELA. O exemplo da Figura 19 exemplifica bem a natureza das dúvidas dos sujeitos nesta questão. Na figura, vimos que a aluna fica indecisa em relação ao número de sílabas, marcando todos os quadrinhos, além disso, escreve as duas palavras: FACA e GANELA.

A questão 11, de um modo geral, foi considerada fácil pelos participantes. Identificamos que a maioria contava com os dedos a quantidade de sílabas da palavra JANELA e prontamente

respondiam a questão. Em entrevista, uma das alunas revelou: “Eu coloquei JA (pausa) NE (pausa) LA (pausa): três!” Na entrevista que se segue, um dos participantes demonstra como fez para resolver a questão:

Quadro 12

P.: *Aqui na página 11, é para você marcar o número de sílabas que existe na palavra JANELA. E você marcou 3. Por quê? Como foi que você pensou?*

A24.: *Contando nos dedos: JA-NE-LA (demonstra).*

P.: *Você contou nos dedos? São três sílabas que tem na palavra JANELA?*

A24.: *(conta de novo). É três.*

P.: *Podia ser um?*

A24.: *Não.*

P.: *Podia ser duas?*

A24.: *Não.*

P.: *Por que não podia ser duas?*

A24.: *Porque são três.*

P.: *Podia ser quatro?*

A24.: *Não... Acho que três mesmo.*

P.: *E essa atividade foi fácil?*

A24.: *Foi.*

Apesar das dificuldades, referentes à compreensão do comando, encontradas na realização da tarefa de contagem de sílabas de palavras, os dados sugerem que os alfabetizando jovens e adultos realizam bem a contagem de sílabas em palavras.

De acordo com a literatura, tarefas que exigem a contagem de sílabas em palavras são consideradas como uma das mais simples, às quais são atribuídos desempenhos superiores. Diversos estudos indicam que as crianças pequenas têm desempenho superior em tarefas que envolvem as segmentações de sílabas do que de fonemas. Destacam-se os estudos realizados por Liberman et al (1974)⁷⁸ (apud MELO, 2006), cujos resultados mostram que crianças de 6 anos, nas tarefas de segmentação de sílabas, apresentam desempenhos de 90% e nas tarefas envolvendo segmentação de fonemas, os acertos caem para 70%.

⁷⁸ LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A. M., FOWLER, C., & FISHER, W. F. Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A. S. Reber & D. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading*. p. 207-226. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

O bom desempenho revelado pelos participantes de nossa pesquisa está de acordo com os resultados encontrados por Morais e Lima (1989), na tarefa de segmentar sílabas de palavras. Segundo esses autores, *separar e contar sílabas de palavras constituíram tarefas fáceis para os sujeitos (em todas as coletas, o índice de acertos sempre foi superior a 87%)* (MORAIS E LIMA, 1989, p. 59). Nos estudos realizados com adultos por Cavalcanti, Costa e Morais (2004), verificou-se que a contagem de sílabas em palavras é uma tarefa mais difícil que a segmentação oral de palavras em sílabas, isso porque, ao realizar a contagem de sílabas em palavras, o aprendiz precisa acionar duas operações cognitivas: segmentar e computar o número de partes pronunciadas.

Questão 17

Aqui estão desenhadas cinco coisas: [nomear] CORAÇÃO, CAMA, CAMINHÃO, GALINHA e AVIÃO.

Risque o quadrinho com o nome de coisas que terminam com o mesmo som.

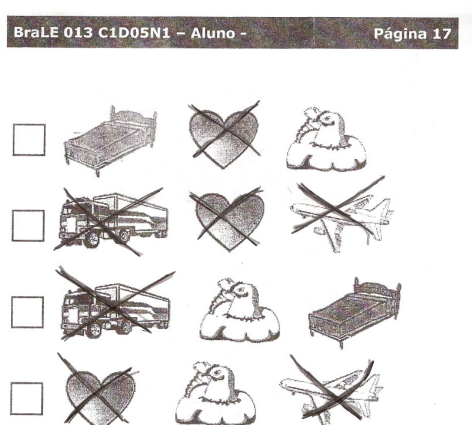


Figura 21: Questão 17 - Teste Cognitivo

TABELA 18

Percentagem de respostas da 17ª questão

Q17	C1D05N1	GABARITO: B		
A	B	C	D	NULO
5	40	10	6	9
7.1%	57.1%	14.2%	8.5%	12.8%

Esta questão refere-se ao descritor *identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes*, que contempla uma das tarefas, considerada simples da consciência fonológica:

o julgamento de rima, contemplando o nível intra-silábico. É importante ressaltar que atividades como estas, em que o aluno necessita julgar sons semelhantes em palavras, devem ser realizadas com o apoio de figuras ou oralmente (cf. ADAMS, 2006), já que o uso de palavras escritas nestas atividades fará com que o aluno realize a discriminação visual dos grafemas e não a análise fonológica da palavra. A tarefa de consciência fonológica envolvida nesta questão diz respeito à detecção de sons semelhantes em palavras, especificamente, o som final. Estudos realizados por Adams (1990)⁷⁹ e Yopp (1988), ambos citados por Melo (2006), consideram que o julgamento dos sons semelhantes é mais fácil do que tarefas de subtração de sons, por exemplo.

Nesta tarefa, o desempenho dos participantes foi satisfatório, alcançando um índice de acerto equivalente a 57,1%, como pode ser visto na Tabela 18. O bom desempenho nesta tarefa deve-se, também, ao fato de a unidade intra-silábica *ÃO* ser frequentemente utilizada em atividades realizadas pelos professores em sala de aula.

A alternativa C foi o segundo distrator mais marcado pelos sujeitos de nossa pesquisa, possivelmente por acreditarem que se tratava do julgamento da sílaba inicial e, assim, recorriam à terceira sequência de desenhos, na qual estavam representadas as figuras: *caminhão*, *galinha* e *cama*. Apesar de *galinha* não iniciar com CA, como *caminhão* e *cama*, é possível que os alunos tenham confundido o som inicial das sílabas CA e GA.

As dificuldades encontradas pelos alunos para a resolução desta tarefa podem ser evidenciadas no exemplo da Figura 21, na qual se observa que, apesar de o alfabetizando identificar as rimas das palavras, este marca as figuras e não o quadrinho referente a cada sequência de palavras. Em nossos registros, identificamos que alguns dos alfabetizados não compreendiam como deviam marcar a resposta correta. Uns marcavam todos os quadrinhos aleatoriamente, outros não compreendiam que deviam analisar a sequência horizontalmente. Observamos que alguns alunos marcaram duas alternativas, como, por exemplo, a 1ª e a 2ª sequência de desenhos, cujas figuras iniciais eram o desenho de uma *cama* e um *caminhão*. Atribuímos a escolha por essas alternativas ao fato de que muitos alunos não compreendiam que a análise das figuras deveria ser feita no sentido horizontal e não vertical. Ao marcar

⁷⁹ ADAMS, M. J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Mit Press, 1990.

cama e *caminhão*, é possível que o sujeito tenha detectado o som semelhante inicial, ao invés do som final.

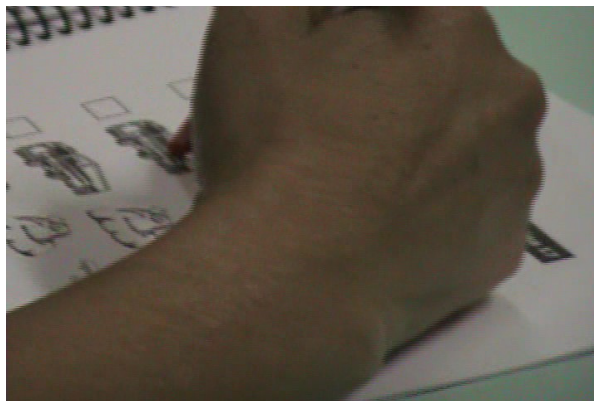


Figura 22: Aluna apontando para uma das figuras que rimam

Verificamos, também, o caso de um aluno que precisava escrever as palavras correspondentes à figura para que, assim, pudesse marcar a alternativa correta. Em entrevista, alguns alunos verbalizaram que identificar sons iguais era difícil: “Eu não consegui distinguir o mesmo som”, disse uma das alunas. Na entrevista que se segue, verificamos que um aluno, inicialmente, não reconhece as rimas, porém, ao rever a questão, consegue identificar o som final:

Quadro 13

P.: Na página 17, tem o seguinte: tem coisas desenhadas aí: CORAÇÃO, CAMINHÃO, CAMA, GALINHA, AVIÃO. A gente pediu para que você marcasse a questão em que os nomes terminam com o mesmo som, a mesma sílaba no fim, aí você marcou: CAMINHÃO, GALINHA e CAMA. Por quê?

A25.: Porque termina com o mesmo som.

P.: CAMINHÃO, GALINHA e CAMA terminam com o mesmo som?

A25.: Ah não, GALINHA, não.

P.: Poderia ser CAMA, CORAÇÃO e GALINHA?

A25.: Não.

P.: Por que não?

A25.: GALINHA não tem ão.

P.: Podia ser: CAMINHÃO, CORAÇÃO e AVIÃO?

A25.: Poderia ser... tá errado.

P.: Por quê?

A25.: Porque rimam as três.

P.: *Por que não pode ser CORAÇÃO, GALINHA e AVIÃO?*

A25.: *Por que GALINHA não rima.*

P.: *E você marcou CAMINHÃO, GALINHA e CAMA. Elas terminam igual?*

A25.: *Não.*

P.: *Então que é o que termina igual?*

A25.: *CAMINHÃO, CORAÇÃO e AVIÃO.*

P.: *Você pode marcar.*

P.: *Essa atividade foi fácil ou difícil.*

A25.: *Mais fácil.*

Ao compararmos os dados revelados na questão anterior e nesta, identificamos que nossos resultados sugerem que, para os alfabetizados que participaram de nossa pesquisa, é mais fácil contar sílabas em palavras (70%) do que reconhecer rimas em palavras (57%).

Sendo assim, concordamos com Correa (2001), ao afirmar que é consensual a ideia de habilidades menos complexas, como a detecção do som final em palavras, auxiliarem na construção de habilidades fonológicas mais complexas. Além disso, Treiman e Zukowsky (1996)⁸⁰ (apud MELO, 2006) sugerem, em suas investigações, que as unidades intra-silábicas de ataque e rima desempenham um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica.

Questão 19

Aqui estão desenhadas quatro coisas: [nomear] CASA, MACACO, CADEIRA e VACA.

Risque o quadrinho com o nome de coisas que começam com o mesmo som.

⁸⁰ TREIMAN, R. & ZUKOWSKI, A. Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes and phonemes. *Journal of experimental child psychology*, n. 61, p. 93-215, 1996.

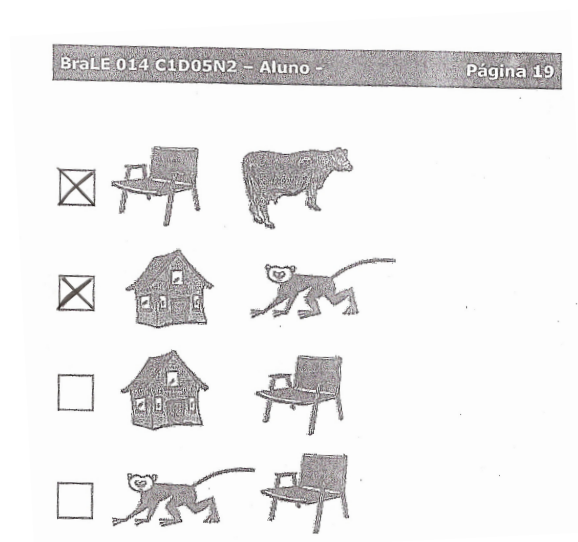


Figura 23: Questão 19 – Teste Cognitivo

TABELA 19

Percentagem de respostas da 19ª questão

Q19	C1D05N2	GABARITO: C		
A	B	C	D	NULO
12	10	35	3	10
17.1%	14.2%	50%	4.2%	14.2%

Assim como no item anterior, a referente questão está relacionada ao descritor *identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes*. Analisando a Tabela 19, verificamos que o desempenho dos sujeitos em nossa pesquisa totalizou 50% dos acertos na questão. A alternativa A também foi o segundo distrator mais marcado pelos participantes, com índice equivalente a 17,1%. Acreditamos que os alunos tenderam a marcar a letra A, visto que as figuras *cadeira* e *vaca* apresentam som igual (CA), porém em posições diferentes.



Figura 24: Aluna ligando as figuras e escrevendo nos quadrinhos

Os nulos apresentam números expressivos, com índice equivalente a 14,2%. A Figura 24, que se refere à resolução da tarefa por um dos sujeitos, expressa a tendência de alguns alunos analisarem a sequência de figuras verticalmente, neste caso, marcando o primeiro quadrinho iniciado com *casa* e o segundo quadrinho iniciado com *cadeira*. Ao serem indagados se a dificuldade nesta questão estava em distinguir o som ou compreender a questão, as respostas foram ambíguas. Alguns alunos falaram que tiveram dificuldade em entender a questão e por isso precisaram tirar a dúvida na hora do teste, enquanto outros afirmavam que tinham dificuldade em “distinguir” o som. Na entrevista a seguir, é possível identificar que, inicialmente, o aluno confunde o reconhecimento do som inicial com a identificação de rimas em palavras. Em seguida, o sujeito revela como resolveu a questão:

Quadro 14

P.: *Na página 19, a gente tem a seguinte questão: aqui tem desenhados uma CASA, um MACACO, uma CADEIRA e uma VACA e a gente pediu para você marcar as palavras que começam com o mesmo som, aí você marcou CASA e CADEIRA. Por quê?*

A26.: *Porque rimam.*

P.: *Elas começam com o mesmo som: CASA e CADEIRA?*

A26.: *Começa.*

P.: *Qual é o som?*

A26.: *CASA e CADEIRA. Tudo com C e A.*

P.: *Poderia ser CASA e VACA?*

A26.: *Não.*

P.: *Por quê?*

A26.: *Porque CASA tem C e A e VACA tem V e A.*

P.: *Poderia ser CASA e MACACO?*

A26.: *Não.*

P.: *Por quê?*

A26.: *Porque C e A e... M e A.*

P.: *E aqui: MACACO e CADEIRA. Poderia ser?*

A26.: *Não.*

P.: *Por quê?*

A26.: *Porque M e A, C e A.*

P.: *Então só pode ser CASA e CADEIRA que começam com o mesmo som. Qual é o mesmo som?*

A26.: *CASA e CADEIRA.*

P.: *Foi fácil essa atividade?*

A26.: *Foi.*

Os estudos realizados por Bradley e Bryant (1987) sugerem que as crianças apresentavam melhor desempenho nas tarefas de detecção de som final (rima) do que testes que envolviam a identificação do som inicial (aliteração). No que se refere a essas evidências, nossos resultados apresentam-se de forma curiosa nessas duas tarefas. Na questão anterior, na qual os alunos precisavam detectar o som final igual, verificamos que os alunos obtiveram um índice de acerto equivalente a 57,1% e apresentaram menor desempenho na presente questão (50%), na qual precisavam detectar o som inicial da palavra. Corroborando com as evidências encontradas por Bradley e Bryant (1987), sugerimos que alunos participantes de nossa pesquisa detectaram melhor o som final do que o som inicial.

Nos resultados encontrados por Morais e Lima (1989), no tocante à reflexão sobre a semelhança sonora de sílabas iniciais, os alunos não se mostraram tão bem sucedidos quanto nas tarefas em que os sujeitos tinham que segmentar palavras em sílabas, pois *a habilidade de refletir sobre a semelhança sonora de segmentos (sílabas iniciais de palavras) mostrou-se menos desenvolvida que a capacidade de analisar palavras considerando sua extensão* (MORAIS E LIMA, 1989, p. 53).

Questão 20

Aqui estão desenhadas quatro coisas: [nomear] PANELA, GRAVATA, CAVALO e COELHO.

Risque o quadrinho com o nome de coisas que têm o mesmo som no meio da palavra.

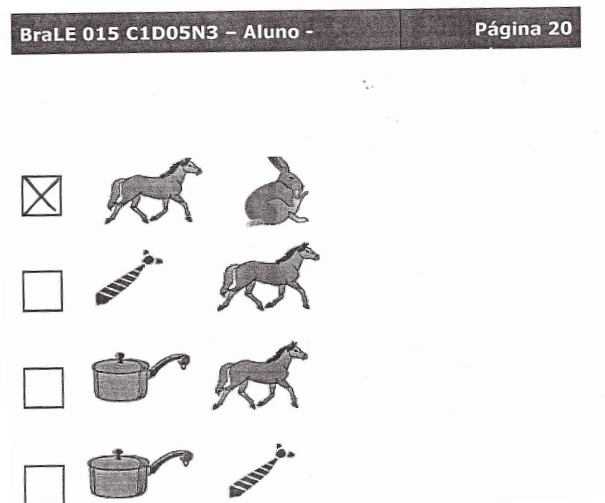


Figura 25: Questão 20 – Teste Cognitivo

TABELA 20
Percentagem de respostas da 20ª questão

Q20	C1D05N3	GABARITO: B		
A	B	C	D	NULO
15	36	11	1	7
21.4%	51.4%	15.7%	1.4%	10%

Identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes é também o descritor da questão a ser analisada. De acordo com a tabela, o desempenho entre os participantes da pesquisa foi equivalente a 51,4%, conforme a Tabela 20.

A Figura 25 explicita um dos casos de erros cometidos por 21,4% dos participantes da pesquisa ao recorrerem à primeira sequência de figuras (*cavalo* e *coelho*) como sendo a resposta correta. É possível justificar, neste caso, que os alfabetizandos se apoiaram na análise do som inicial, no caso, do fonema inicial, em vez da detecção da sílaba do meio nas palavras.

Em entrevista, um dos alfabetizandos explica que identificou as sílabas do meio nas palavras *gravata* e *cavalo*, porque ambas possuíam a letra V no meio:

Quadro 15

P.: Nesta página 20, a gente tem desenhados aí PANELA, GRAVATA, CAVALO e COELHO. Aí a gente pediu para marcar aquela que tivesse o nome de figuras com o mesmo som do meio das palavras. Aí você marcou GRAVATA e CAVALO, por quê?

A27.: Porque rima.

P.: Os dois rimam no meio?

A27.: É, rima.

P.: Podia ser GRAVATA e COELHO?

A27.: Não.

P.: Por quê?

A27.: Porque é totalmente diferente: COELHO – CAVALO.

P.: E PANELA e CAVALO, podia ser?

A27.: Não. Totalmente diferente.

P.: Por quê?

A27.: Porque não rima.

P.: PANELA e GRAVATA poderia ser?

A27.: Não.

P.: Então é GRAVATA e CAVALO.

A27.: Hum, hum.

P.: Mas CAVALO e GRAVATA rima?

A27.: Acho que não.

P.: O que tem no meio de CAVALO e GRAVATA?

A27.: Tem o V de GRAVATA e o V de CAVALO.

P.: Por isso que combina.

A27.: Hum, hum.

P.: Essa atividade foi fácil?

A27.: Foi fácil.

Tal dado encontrado na entrevista do Quadro 15 foi verificado em nossos vídeos. Identificamos um dos participantes utilizando uma estratégia para a certificação de sua resposta a esta tarefa. Para tanto, o aluno escreveu (ortograficamente) na carteira as palavras *gravata* e *cavalo* e após a análise das palavras, identificou a sílaba do meio, marcando a alternativa correta. Também durante as aplicações, pudemos verificar a natureza dos nulos desta questão.

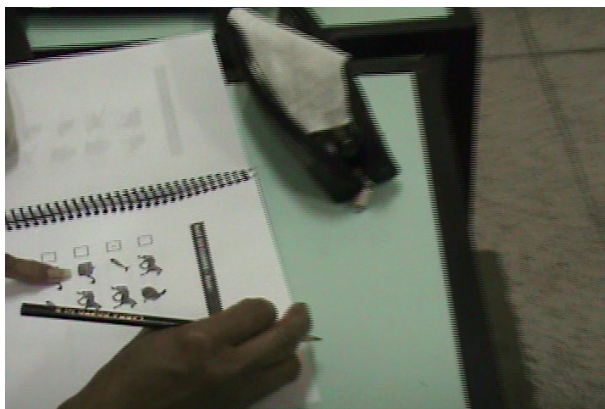


Figura 26: Aluna marcando a alternativa correta e analisando outra figura

É importante salientar que, durante as aplicações, também observamos parte dos alunos com dificuldades de reconhecimento da sílaba do meio na palavra. Ao compararmos os resultados das questões 17, 19 e 20 do teste que tratam do mesmo descritor – *identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes* – o desempenho entre os sujeitos variou muito nas questões. Para os nossos sujeitos, julgar as rimas em palavras foi mais fácil que identificar a sílaba inicial. Ademais, para esses alunos, a identificação da sílaba medial (51,4%) apresentou

desempenho um pouco melhor que a identificação de sílaba inicial (50%). Tais dados apresentados por nossos sujeitos contrariam os resultados com crianças encontrados por Cardoso-Martins (1991), que sugerem a habilidade para classificar palavras quanto ao som final ou à sílaba do meio particularmente difícil. Entretanto, faz-se necessário salientar que, como a diferença de desempenho entre as tarefas de identificação do som medial e final não é significativa estatisticamente, sugerimos uma maior investigação com mais sujeitos.

Para Cardoso-Martins (1991), a habilidade de classificar as palavras quanto ao som final e medial não parece prever a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, isso porque *os escores nas tarefas que avaliam a habilidade para classificar palavras quanto ao som final e quanto à sílaba do meio concentram-se nos valores inferiores* (CARDOSO-MARTINS, 1991, p. 47). Por outro lado, os resultados dos sujeitos envolvidos na pesquisa revelam desempenho superior na tarefa de identificar o som final e medial das palavras, sugerindo a relação da aprendizagem da leitura e da escrita com aquelas habilidades.

4.4 Análise geral

A análise que se apresenta a seguir refere-se, especificamente, às competências, foco de nossa investigação: Consciência Fonológica, Escrita e Leitura. Considerando que o Teste Cognitivo de Leitura e Escrita possui como um todo 24 questões, restringimos a nossa análise às questões que se referiam a Consciência Fonológica, Leitura e Escrita. Sendo assim, das 24 questões, utilizamos para nossa análise 13 questões, isto é, 54% do teste. Destas 13 questões, 04 referiam-se à Consciência Fonológica; 02 tratavam-se de questões de Escrita e 08 diziam respeito às questões de Leitura (excluindo-se questões de leitura que envolviam inferências).

O gráfico a seguir indica a porcentagem de alunos que acertaram o conjunto de questões propostas para cada uma das capacidades avaliadas:

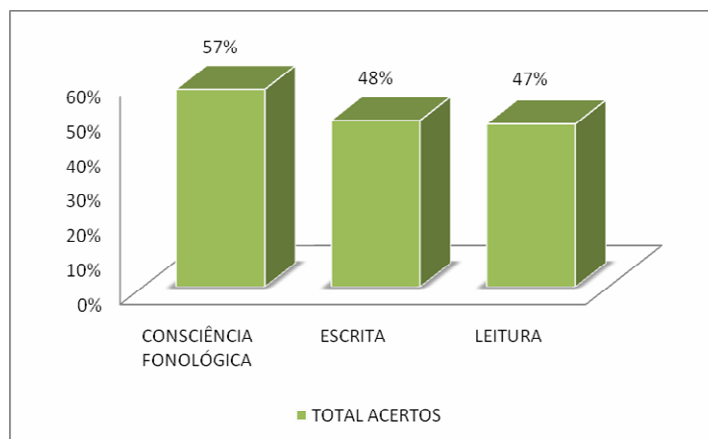


Gráfico 1: Percentagem de acertos em Consciência Fonológica, Escrita e Leitura

Verificamos que 57% dos sujeitos acertaram as questões referentes à Consciência Fonológica, índice maior que as competências de Escrita e de Leitura, que representaram 48% e 47% dos acertos, respectivamente. É importante salientar que consideramos esses dados bem representativos em função do *corpus* envolvido nesta etapa da pesquisa, já que participaram desta aplicação 70 sujeitos em diferentes estágios do processo de alfabetização, oriundos de diferentes turmas, expostos a diferentes metodologias.

Os dados evidenciaram que os alfabetizandos apresentam menos dificuldade nas atividades de Consciência Fonológica do que nas atividades de Leitura e Escrita. Observamos, também, que os índices de acerto no tocante às competências investigadas estão bem equilibrados; assim é possível sugerir que existe uma correlação entre aquelas aprendizagens.

Por outro lado, destacamos que, dentro das competências analisadas: Consciência Fonológica, Leitura e Escrita, verificamos que alguns descritores destacaram-se mais que outros, como pode ser visto na Tabela 21.

TABELA 21

Distribuição de acertos por descritores

Consciência Fonológica		Escrita		Leitura			
D.04	D.05	D.07	D.08	D.09	D.10	D.13	D.14
70%	53%	57%	40%	16%	10%	58%	32%

Na primeira competência analisada, a Consciência Fonológica, nossos sujeitos saíram-se melhor na questão referente ao descritor *identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas* (D.04) do que no descritor *identificar os sons, sílabas e outras unidades sonoras* (D.05), revelando que a atividade de contagem de sílabas é mais fácil que a detecção de sons semelhantes.

A partir dos dados, foi possível estabelecer uma hierarquia de dificuldades entre as tarefas de Consciência Fonológica: contagem de número de sílabas (70% dos acertos); detecção de rima (57,1% dos acertos); detecção do som medial (51,4% dos acertos) e detecção do som inicial (50% dos acertos).

Acreditamos que, quanto ao nível de segmentação das unidades linguísticas, parece haver um progressivo desenvolvimento da consciência da sílaba para a consciência de unidades intrasilábicas e, finalmente, para a consciência dos fonemas (Treiman, 1991⁸¹, citado por MELO, 2006).

No tocante à segunda competência apresentada na tabela, isto é, a Escrita, observamos que, no descritor *demonstrar conhecimento sobre a escrita do próprio nome* (D.07), os sujeitos apresentaram melhor desempenho do que no descritor *escrever palavras ditadas* (D.08). Tal resultado era esperado, já que a escrita do nome próprio foi considerada fácil pelos aprendizes envolvidos na pesquisa, pois a maioria sabia de cor o seu nome próprio completo. Além disso, a escrita de uma palavra ditada envolve operações cognitivas mais complexas que a escrita do nome próprio, já memorizada por grande parte dos alunos.

Com índices de acerto de 40% na atividade de escrita de uma palavra, é possível sugerir, assim, uma correlação do desempenho na tarefa de escrita com o desempenho nas tarefas de consciência fonológica (segmentação e contagens de sílabas, detecção de rima e detecção de semelhança dos sons iniciais e mediais).

Na terceira competência apresentada na Tabela 21, verificamos que, no descritor *ler palavras silenciosamente processando o seu significado* (D.13), 58% dos participantes tiveram um bom desempenho. Além disso, o descritor 14, *localizar uma informação explícita*, (com 32%

⁸¹ TREIMAN, R. Children's spelling errors on syllable – initial consonant clusters. *Journal of educational psychology*, n. 83, p. 46-360, 1991.

de acerto), representou, para os sujeitos, uma tarefa mais fácil que a *leitura de palavras em voz alta* (D.09), com 16% de acerto. Mais complexa revelou-se a tarefa de leitura em voz alta de uma sentença ou de um texto (D.10), totalizando, apenas, 10% dos acertos.

Os dados sugeriram que, para os nossos alfabetizandos, é mais fácil realizar a leitura de palavras silenciosamente, processando o seu significado, do que a leitura de palavras ou sentenças em voz alta. Além disso, para os sujeitos, a leitura silenciosa de palavras revelou-se mais fácil que a escrita de palavras. Ao contrário, a leitura de palavras em voz alta é ainda mais complexa que a escrita de palavras.

Diante dos dados apresentados, retomamos as nossas indagações presentes na introdução deste trabalho. Quais as possíveis relações entre as aprendizagens iniciais da Escrita, da Leitura e da Consciência Fonológica? As habilidades fonológicas exercem influência na aquisição da leitura e da escrita? A Consciência Fonológica exerce causalidade recíproca nas aprendizagens de Leitura e Escrita? A Consciência Fonológica é pré-requisito ou consequência daquelas aprendizagens iniciais?

Nossos resultados sugerem a importância da Consciência Fonológica para a aquisição da Leitura e Escrita de jovens e adultos, assim como os resultados obtidos na pesquisa de Melo (2006). Os dados apresentados por Melo (2006) sugerem uma interação entre o desenvolvimento da leitura e da escrita, de tal modo que os níveis de leitura e escrita iniciais influenciam os níveis de leitura e de escrita final. Melo (2006) afirma que, de acordo com os resultados obtidos das comparações entre bons e maus leitores e bons e maus escritores, a leitura tornou-se um importante instrumento para ajudar o aprendiz a consolidar o conhecimento ortográfico necessário para escrever adequadamente. Nossos resultados parecem corroborar com as conclusões apresentadas por Melo (2006), que confirmam a hipótese inicial sobre a existência de relação específica entre a Consciência Fonológica e o desenvolvimento da habilidade de Leitura e de Escrita de jovens e adultos. Apesar de discordarmos da relação causal entre a Consciência Fonológica e as habilidades iniciais de Leitura e Escrita, concluímos que o desenvolvimento da Consciência Fonológica interfere positivamente no processo de construção do sistema de escrita alfabético.

Assim, nossos dados também corroboram com os resultados obtidos por Morais e Lima (1989) na pesquisa realizada com crianças de seis anos, na qual sugerem que o

desenvolvimento das habilidades de análise fonológica constitui uma condição necessária para a aquisição de uma escrita alfabética, mas não suficiente.

As relações estabelecidas entre a Consciência Fonológica e a Leitura, observadas em nosso trabalho, foram também sugeridas pela pesquisa de Morais (1994), na qual ficou evidenciada a forte relação entre a leitura e consciência fonológica, ao constatar que leitores considerados não-proficientes foram piores nas provas de consciência fonológica do que os leitores proficientes. A relação entre a Consciência Fonológica e Leitura também foi evidenciada nos estudos de Bradley e Bryant (1978, 1983), Morais e colaboradores (1979), Soares e Martins (1989), os quais, apesar de discordarem do tipo de relação que se estabelece entre Consciência Fonológica e Leitura (causa ou efeito), chegaram ao mesmo denominador comum: de que há relação entre as habilidades fonológicas e a leitura e escrita.

Os índices de acerto em Consciência Fonológica observados nos resultados da pesquisa (57%) sugerem que melhores desempenhos em testes de consciência fonológica culminam em melhores resultados nas questões de Leitura e Escrita (BRADLEY E BRYANT, 1987). Nossos resultados também indicam que, para ler e escrever, os alunos necessitaram recorrer às estratégias fonológicas, assim como os estudos realizados com crianças por Morais (1986). As estratégias fonológicas foram observadas nas atividades de escrita, por exemplo, quando os alunos precisavam contar a quantidade de sílabas para escrever a palavra LOCOMOTIVA e nas atividades de leitura, quando liam em voz alta as palavras, analisando letra por letra ou sílaba por sílaba.

Nosso estudo também apresenta consonância com a pesquisa conduzida por Bezerra (1982) com crianças. Assim como nós, Bezerra (1982) estava interessada em examinar a relação entre a consciência fonológica e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. As tarefas para avaliarem as habilidades fonológicas assemelharam-se àquelas empregadas por nós: classificação de palavras quanto ao som inicial, final ou medial e comparação de palavras quanto ao número de sílabas. As conclusões de Bezerra (1982) convergem para o resultado de nossos testes, isto é, as tarefas fonológicas acima citadas correlacionaram-se significativamente com o progresso na aprendizagem da leitura, sugerindo que a consciência fonológica é um fator importante para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Sendo assim, concordamos com os estudos que sustentam a concepção de que níveis limitados de desenvolvimento de consciência fonológica tornam-se uma fonte comum de dificuldade para crianças, jovens e adultos no aprendizado da leitura e da escrita (Bell & Perfetti, 1994⁸²; Chall, 1987⁸³; Fowler & Scarborough, 1993⁸⁴; Perfetti & Marron, 1995⁸⁵, citados por MELO, 2006). Nossos resultados também corroboram com os estudos (Greenberg et al., 1997⁸⁶; Pratty e Brady, 1988⁸⁷; Read & Ruyter, 1985⁸⁸, citados por MELO, 2006) que mostram a forte associação entre desenvolvimento de consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos.

⁸² BELL, L. C. & PERFETTI, C. A. Reading skill: Some adult comparison. *Journal of educational psychology*, n. 86, p. 244-255, 1994.

⁸³ CHALL, J. S. Reading development in adults. *Annals of dyslexia*, 37, p. 240-251, 1987.

⁸⁴ FOWLER, A. E. & SCARBOROUGH, H. *Should reading-disabled adults be distinguished from other adults seeking literacy instruction? A review of theory and research*. Nacional Center on Adult Literacy, Technical Report TR 93-07, 1993. Disponível no site: <http://www.literacyonline.org/ncal.html>. Acesso em 3 de março de 2005.

⁸⁵ PERFETTI, C. A., & MARRON, M. A. *Learning to read: literacy acquisition by children and adults*. Nacional Center on Adult Literacy. Technical Report TR 95-07, 1995. Disponível no site <http://www.literacyonline.org/ncal.html>. Acesso em 4 de março de 2005.

⁸⁶ GREENBERG, D., EHRI, L. C. & PERIN, D. Are word-reading process the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? *Journal of Education Psychology*, n. 89, p. 262-275, 1997.

⁸⁷ PRATTY, A. & BRADY, S. Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of education Psychology*, 80 (3), p. 319-323, 1988.

⁸⁸ READ, C. & RUYTER, L. Reading and spelling skills in adults of low literacy. *Remedial and special education (RASE)*, 6 (6), p. 43-51, 1985.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo indicam que as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita correlacionam-se com o desenvolvimento das habilidades fonológicas, especialmente na habilidade de segmentação e contagem de sílabas.

Nossos dados confirmam a existência da relação de causalidade recíproca entre a consciência fonológica e as aprendizagens iniciais de leitura e escrita, isto é, essas habilidades relacionam-se de maneira interativa, confirmando os resultados encontrados por Perfetti e colaboradores (1987), Morais e Lima (1989), Wagner, Torgensen e Rashotte (1994) e Morais (2004).

Nossos dados sugerem que as escolhas metodológicas dos professores, possivelmente, poderiam não exercer influência no desempenho dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa, já que eram oriundos de diversas instituições e, ainda assim, observamos que o desempenho nas tarefas de consciência fonológica, leitura e escrita apresentou uma variação mínima nos índices de acerto.

Como implicação de nossa pesquisa – visando buscar mais evidências a favor da relação de causalidade recíproca entre as habilidades fonológicas e as aprendizagens iniciais entre a escrita e a leitura – é importante a realização de mais pesquisas de intervenção em que se avaliem a consciência fonológica em tarefas de níveis mais complexos, já que nesta pesquisa utilizamos tarefas que mediam níveis mais simples da consciência fonológica.

Nesse sentido, são necessários mais estudos que considerem os diversos fatores, como: sexo, nível socioeconômico, anos de escolaridade e idade. Além desses, podem ser elucidativas pesquisas qualitativas, em específico estudo de caso de natureza longitudinal, em que se verifiquem os avanços individuais dos sujeitos nas diferentes habilidades investigadas.

Os resultados encontrados nesta pesquisa apresentam implicações teóricas e práticas. No tocante às implicações teóricas, a conclusão de que o desenvolvimento da consciência fonológica relaciona-se de maneira interativa com as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros contribui para o conjunto de evidências de pesquisas que investigam a relação entre a consciência fonológica e a alfabetização de crianças, jovens e

adultos brasileiros e de diferentes países (PERFETTI E COLABORADORES, 1987; MORAIS E LIMA, 1989; WAGNER, TORGENSEN E RASHOTTE, 1994 E MORAIS, 2004).

Acreditamos que pesquisas que investigam a relação da consciência fonológica em jovens e adultos ainda são negligenciadas em diferentes países, sobretudo no Brasil, e que estudos que investigam a consciência fonológica e suas relações com a leitura e a escrita são necessários, principalmente na área da educação. Justificamos essa afirmativa considerando que, como educadores, precisamos acrescentar ao cenário das pesquisas que investigam a consciência fonológica e suas relações com a alfabetização um olhar mais pedagógico.

Diferentemente das pesquisas do âmbito da psicologia cognitiva, nas quais sugerem-se treinos e grupos experimentais, optamos por analisar a forma pela qual os alunos realizavam as tarefas de consciência fonológica, leitura e escrita. Para isso, não nos preocupamos com controles de fatores externos, pois acreditamos que, em pesquisas no âmbito da educação, é inviável o controle daqueles fatores, principalmente, considerando o público envolvido em nossa pesquisa.

No plano das intervenções práticas, a relação de causalidade recíproca entre a consciência fonológica e as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita em jovens e adultos brasileiros pode contribuir para sugestão de habilidades fonológicas que devem ser desenvolvidas em turmas de alfabetização de jovens e adultos para promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em nossos resultados, vimos que as seguintes habilidades fonológicas: contagem de sílabas em palavras, julgamento de rimas em palavras, detecção do mesmo som inicial e medial em palavras apresentaram índices de acerto superior a 50%. Tal dado sugere que o desenvolvimento daquelas habilidades é uma condição importante para a alfabetização, já que o desempenho dos sujeitos nas questões referentes à leitura e à escrita representou cerca de 50% dos acertos em nosso estudo.

Os impactos de nossos resultados estendem-se à formação inicial e continuada de alfabetizadores, sobretudo de classes da AJA, uma vez que trazemos argumentos para a

necessidade do desenvolvimento das habilidades fonológicas em turmas de alfabetização de jovens e adultos como uma das facetas para a compreensão do princípio alfabético.

Entretanto, ponderamos, acreditando que o desenvolvimento da consciência fonológica não é uma condição suficiente para a apropriação do S.E.A., sobretudo no que se refere à aprendizagem de jovens e adultos, cujos fatores sociais, emocionais e motivacionais exercem forte influência no aprendizado desses sujeitos.

Enfim, considerando que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, na qual o sistema de escrita é o principal meio onde se veiculam informações, é preocupante os altos índices de analfabetismo no Brasil. Quando nos deparamos com a dura realidade da exclusão de tantos no longo processo da aprendizagem da leitura e da escrita, reiteramos, mais uma vez, a necessidade da ampliação de pesquisas que investiguem as relações entre consciência fonológica e aprendizagem do S.E.A em jovens e adultos brasileiros (principalmente no âmbito da educação), assim como a divulgação dos seus resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. D. *Estratégias fonológicas e aprendizagem da leitura: o papel desempenhado pelo conhecimento dos nomes das letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1995.

AGUIAR, A. S. *Alfabetização de jovens e adultos no contexto das desigualdades sociais e da violência estrutural brasileira: o Programa Brasil Alfabetizado no estado do Piauí*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana B.C., LEAL, Telma F. *A alfabetização de adultos: uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana B.C. e LEAL, Telma F. *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALENCAR, A. G. A. *Práticas de ensino de produção de textos na educação de jovens e adultos 2º segmento*. São Paulo: LAEL, PUC/SP, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Planejamento de pesquisa qualitativa. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRADE, M. R. & DI PIERRO, M. C. *Relatório geral: avaliação externa do programa*, 2004. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 30 de maio de 2009.

BATISTA, Antônio A. G (org). *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2005 (coleção Instrumentos de Alfabetização, vol. 2).

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Coleção educação para todos*. Brasília, Dezembro de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html#fucionamento>. Acesso em: 20 de março de 2009.

BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. In: BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Renato Ortiz (org). São Paulo: Ática, 1983.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Escritos de educação*. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani (org) Petrópolis: Vozes, 2003.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

CAFIEIRO, Delaine & ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L. , MACIEL, F. I. P. & MARTINS, M. F. (orgs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é preciso para saber ler. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. São Paulo: Fapesp, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, 2000, vol. 13, n. 1.

CAVALCANTI, A. P. C.; COSTA, C. O. e MORAIS, A. G. *A consciência fonológica de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado*. 2004. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

COSTA, A. C. *Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2002.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em aberto*, Brasília: Inep, v.11, n.56, p. 22-30, Out/Dez. 1992.

DI PIERRO, M. C. et al. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.55, Nov. 2001.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília. *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, 1982

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, G. C. M. *Consciência Fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 2003. Dissertação (Mestrado) – **NOME DA FACULDADE, NOME DA UNIVERSIDADE**, Porto Alegre, 2003.

GALVÃO, A. M. O. e SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana B.C., LEAL, Telma F. *A alfabetização de adultos uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108- 130, Mai-Ago 2000,

HENRIQUES, R. Programa Brasil Alfabetizado: contexto, particularidades e desafio. In: HENRIQUES, R., BARROS, R. P., AZEVEDO, J. P. *Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1999.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: DAVER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *21ª Reunião Anual da ANPED*. São Paulo: ANPED, 1998. p. 156-156.

MACIEL, I. M. Coleção Literatura para todos. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 12. n°. 36. set./dez. 2007.

MACIEL, F. Novo olhar sobre o alfabetizador. In: *Jornal Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte: CEALE, ano 4, Jun/Jul de 2008.

MALUF, M. R. & BARERA, S. D. Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, vol. 13. n. 1., 2000.

MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de pesquisa*. Nº 76, p. 41 – 49, 1991.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. São Paulo: Fapesp, 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, p. 175-192, set/2004.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética: In: LEAL, T. F. & ALBUQUERQUE, E. B. C. (org). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. & LIMA, N. C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças de escola pública. Recife. In: *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Universidade Federal de Pernambuco, 1989.

MOURA, D. C. *Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética no EJA*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M.M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. In: *Educação & Sociedade*, n. 78, , p.15-36, abr/2002.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M., *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, T., LAIR, B. e BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortês, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. & VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PAIVA, V. P. Mobral: um desacerto autoritário. 1ª parte. In: *Síntese*, 8-23. Rio de Janeiro, p. 83-114., set/dez. 1981.

RIBEIRO, Vera M.M. (coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: MEC, 1998.

ROAZZI, A., DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. In: *Pisc.: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 5, nº 1, p. 31-55, jan./abril, 1989.

ROCHA, G. *Concepções de alfabetização e analfabetismo em campanhas de alfabetização: o caso do Programa Alfabetização Solidária*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SANTOS FILHO, J. C. (org). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ana Cristina Conceição da. *Até a descoberta do princípio alfabético*. 2003 Dissertação (Mestrado) - Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2003.

SILVA, G. M. *Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos no meio rural*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008a.

SILVA, Marlene M. M. *Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008b.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Paulo Freire e alfabetização: muito além de um método. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan/fev/mar/abr/ 2004, p. 5-17.

_____. *A reinvenção da alfabetização*. Disponível em <<http://www.mec.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>>. Acesso em: 3 de março de 2006.

SOARES, M. B. & CARDOSO -MARTINS, C. A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70 (164), jan./abr, 1989p. 86-97.

TEIXEIRA, Vânia Laneuville. Turma de reorientação da aprendizagem da educação de jovens e adultos: refletindo a partir de Bourdieu. In: REUNIÃO DA ANPEd, 26, 2003, Poços de Caldas.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Unicamp, 1995.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2007.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

Conhecimentos	Competências	Descritores
Características do sistema da escrita	C1. Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia de escrita	<p>D01. Identificar letras do alfabeto</p> <p>D02. Conhecer as direções da escrita</p> <p>D03. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação</p> <p>D04. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas</p> <p>D05. Identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes</p> <p>D06. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letra</p>
Codificação	C2. Escrever palavras	<p>D07. Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome.</p> <p>D08. Escrever palavras ditadas demonstrando conhecer o princípio alfabético</p>
Decodificação	C3. Decifrar com maior ou menor fluência	<p>D09. Ler palavras</p> <p>D10. Ler em voz alta uma sentença ou um texto</p>
Usos sociais da leitura e escrita	C4. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos	<p>D11. Formular hipótese sobre o conteúdo de um texto</p> <p>D12. Identificar a finalidade ou o gênero de diferentes textos e suportes</p>
Compreensão	C5. Compreender informações em textos de diferentes gêneros	<p>D13. Ler palavras silenciosamente, processando seu significado</p> <p>D14. Localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto.</p> <p>D15. Inferir uma informação</p> <p>D16. Identificar assunto/ tema</p>

ANEXO 2

Descritores	Detalhamento
<p>D01. Identificar letras do alfabeto</p>	<p>Uma das capacidades que o alfabetizando deve revelar desde muito cedo para aprender a ler é conhecer as letras do alfabeto. Muitas vezes, o adulto conhece algumas letras isoladamente, ou, às vezes, recita de cor as letras na seqüência do alfabeto, mas não sabe reconhecer a que letra corresponde cada desenho. Para verificar se seu aluno sabe identificar as letras, você pode apresentar um conjunto de letras fora da ordem do alfabeto e pedir que ele diga quais são.</p> <p>EXEMPLO:</p> <p>Que letras são essas? N, O, R, S. Pode também apresentar uma seqüência de letras e pedir que o aluno risque uma ou duas dessas letras que você ditar: veja o conjunto de letras: A, C, D, E, L M, B. Risque a letra D.</p>
<p>D02. Conhecer as direções da escrita</p>	<p>Na nossa língua, a escrita é registrada da esquerda para a direita e de cima para baixo. Alunos que não estão acostumados com objetos de escrita não sabem disso. Muitas vezes não sabem como abrir um livro ou um jornal, como usar a página do caderno. É importante, no caso da direção da linha, que o aluno perceba o papel das margens esquerda e direita, pois é em relação a elas que o alfabetizando tende a definir a direção. Os alunos precisam então, desde as aulas iniciais, aprender a usar a frente e o verso da folha, aprender que a direção da escrita é da esquerda para a direita e de cima para baixo, a se orientar na leitura de um livro, de uma revista, de um jornal.</p> <p>Para avaliar essa capacidade você pode pedir ao aluno para passar o dedo mostrando a direção de onde começa uma frase escrita, para marcar onde a palavra começa e onde termina.</p> <p>EXEMPLO:</p> <p>Risque onde começamos a ler a frase: “O ônibus saiu da rodoviária”.</p>
<p>D03. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.</p>	<p>Essa é uma capacidade que o aluno precisa dominar logo no início do processo de alfabetização. Ele precisa saber que, quando escrevemos, não usamos somente letras, mas que outros sinais gráficos são empregados, cada um com uma função. No momento inicial da escrita, não se trata ainda de saber qual a função de cada sinal, mas de verificar se o alfabetizando distingue letras de números e de outros sinais gráficos, como pontuação, acentuação, aspas etc. É também importante verificar se distingue a “escrita” de outras formas de representação como o desenho, placas de trânsito, por exemplo.</p> <p>EXEMPLO:</p> <p>Para verificar se o aluno tem essa capacidade, você pode colocar várias opções que misturem diversos sinais e apenas uma só com letras e perguntar: Em que opção aparece somente letras?</p>

ANEXO 3

Descritores	Detalhamento
D04. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas.	<p>Trata-se de uma importante competência para a alfabetização, pois a sílaba é a principal unidade sobre a qual opera o alfabetizando. É importante que, ao pronunciar a palavra, o professor não acentue excessivamente essas unidades. Isto é, que não fale sílaba por sílaba muito separadamente, mas que leia a palavra normalmente.</p> <p>EXEMPLO: Para verificar essa habilidade você pode dizer: Escreva quantas sílabas tem a palavra EMPREGO. É importante entender que essa capacidade é de ouvir, então, você precisa ler a palavra, para que o aluno reconheça quantas sílabas ela tem, sem ver a palavra escrita, apenas ouvindo-a.</p>
D05. Identificar, ao ouvir palavras diferentes, sílabas semelhantes.	<p>Essa capacidade é muito importante na alfabetização. Dizemos que o aluno desenvolveu consciência fonológica se ele consegue saber que sílaba ele ouviu.</p> <p>EXEMPLO: 1) Falar um conjunto de palavras como: ALEMÃO, CRIANÇA, LIMÃO e perguntar: Que palavras terminam com a mesma sílaba? 2) Pedir para que o aluno escreva palavras que rimem: escreva uma palavra que rime com BELEZA. É importante levar em conta a posição da sílaba: no início de palavra, no fim e, no meio da palavra. 3) Risque as palavras que têm a mesma sílaba no meio. Ou, então: risque as palavras que começam com a mesma sílaba. Novamente, vale lembrar que você, professor, tem de ler a palavra para o aluno. Por que, neste momento, está verificando a capacidade de ouvir e reconhecer as sílabas da língua. O trabalho com parêntesis, cantigas, trava-línguas e poemas pode desenvolver essa habilidade porque esses textos trazem rimas e sílabas parecidas.</p>
D06. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letra	<p>Reconhecer que as letras podem ser desenhadas de formas diferentes, é uma capacidade bastante avançada. Letras em caixa alta (como em BRASIL) são muito usadas nas placas, nos jornais. Além disso, o traçado delas é mais fácil porque as letras vêm isoladas. Por isso, muitos alfabetizadores preferem usar esse tipo de letra na alfabetização. Mas há alfabetizadores que preferem utilizar a letra cursiva (كُورِيبَا), há aqueles que usam simultaneamente letras maiúscula e minúscula, outros utilizam apenas a de imprensa maiúscula (só mais tarde introduzindo a imprensa minúscula e a cursiva). O importante é que você mostre ao seu aluno que há vários tipos de letras. Ele vai aprender, primeiro, a distinguir como leitor os diferentes tipos de letra, depois ele vai aprender a escrever usando os diferentes tipos de letra. Exponha o alfabeto em cartazes mostrando as diferentes formas de desenhar uma mesma letra e pregue na sala. (C, c)</p> <p>EXEMPLO: Veja as fichas: MARTELO, CADEIRA, MESA, lápis, caneta, martelo Risque onde a mesma palavra aparece com letra diferente.</p>

Descritores	Detalhamento
D07. Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome.	<p>A escrita do próprio nome (completo ou incompleto; com erros ou sem erros) já serviu de critério de alfabetização e representa, ainda hoje, um importante aspecto do processo de aprendizado da língua escrita. Quando os alunos chegam à escola, eles se sentem motivados a escrever o próprio nome. Às vezes, eles já conseguem escrever o primeiro nome ou parte dele. No princípio eles vão aprender a copiar o nome, a fazer o desenho das letras. Essa é uma aprendizagem mecânica. Aos poucos, no entanto, à medida que for se alfabetizando, vai aprender a reconhecer o valor de cada uma das letras.</p> <p>Tarefas que envolvam a montagem e desmontagem do próprio nome podem ajudar nessa aprendizagem. Para verificar se o aluno sabe escrever seu nome, você pode pedir:</p> <p>EXEMPLO: 1) Escreva seu primeiro nome. 2) Escreva a terceira letra de seu nome. 3) Escreva apenas seu sobrenome.</p>
D08. Escrever palavras ditadas demonstrando conhecer o princípio alfabético	<p>O que se espera de um aluno que tenha desenvolvido essa capacidade é que ele consiga estabelecer adequadamente as relações entre os fonemas (os sons) e os grafemas (as letras) do português. Palavras mais frequentes no cotidiano dos alfabetizandos (aquelas que eles ouvem ou vêem com frequência). Palavras que apresentem sílabas alternando consoantes e vogais também são mais fáceis de escrever.</p> <p>EXEMPLO: 1) Por exemplo: BOLA é mais fácil de ler do que BRIGA. Para verificar se o aluno já consegue escrever certas palavras, você pode ditá-las para ele, mas falando a palavra por inteiro, sem demorar excessivamente em cada sílaba. 2) Pode também mostrar uma imagem ou objeto e pedir que eles escrevam o nome.</p>
D09. Ler palavras	<p>Pretende-se, aqui, verificar se o aluno é capaz de decodificar uma palavra. Essa habilidade pode ser verificada individualmente, quando você pede ao aluno que leia, em voz alta, algumas palavras que você vai apontando.</p> <p>Durante a leitura em voz alta pode-se avaliar se a decodificação é feita com ou sem fluência. Isto é, se o aluno lê muito devagar, letra por letra, ou sílaba por sílaba é porque ainda não tem fluência na leitura. A ausência de fluência também pode ser marcada por hesitações e longas pausas.</p> <p>EXEMPLO: Mostre uma ficha de cada vez e peça ao aluno: Leia em voz alta: SAPATO, PEDRA, CAMINHÃO. (Verifique se o aluno leu com fluência – isto é, leu de uma vez só, ou se leu letra por letra, ou sílaba por sílaba).</p>

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “O PAPEL DAS HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)” desenvolvida por Ana Paula Campos Cavalcanti Soares, aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, curso Mestrado em Educação. A pesquisa propõe-se compreender o processo de alfabetização em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas entrevistas e na realização dos testes, serão utilizados dados fornecidos espontaneamente pelos aprendizes. Os alunos contatados podem se recusar a participar, caso não sintam o desejo de fornecer as informações. Será garantida a confidencialidade, caso os aprendizes assim o queira, não havendo riscos ou desconfortos para quem participar da pesquisa.

É importante lembrar que os resultados desta pesquisa serão analisados e sua divulgação será restrita a comunidade científica.

Eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa, “RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ESCRITA E LEITURA EM TESTES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO”.

Belo Horizonte, _____

Assinatura

Caso o entrevistado(a) queiro nos procurar para maiores esclarecimentos, se dado à ele(a) os endereços abaixo:

Contatos dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa:

Mestranda:

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares – (31) 32679611 / 8616-6083 / 92618469

e-mail: anapcsoares.ufmg@yahoo.com.br.

Orientadora:

Profa. Francisca Izabel Pereira Maciel – (31) 97627464

e-mail: franciscamaciel@terra.com.br

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP):

Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005

CEP: 21270-901; BH-MG

Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 5

Programa Brasil Alfabetizado
Manual do Aplicador
Teste Cognitivo Leitura/Escrita e Matemática

Caro alfabetizador(a):

Se você está recebendo este material, é porque sua turma de alfabetização faz parte do Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Governo Federal com o objetivo de reduzir o analfabetismo e promover a continuidade nos estudos de jovens, adultos e idosos no Brasil.

O Programa Brasil Alfabetizado atende pessoas com 15 anos ou mais de idade que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Este programa é coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e atua em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Instituições de Ensino Superior e outras instituições alfabetizadoras de jovens, adultos e idosos. A proposta de alfabetização é construída localmente e visa a se adequar à realidade da comunidade em que se insere o alfabetizando. O tempo estipulado para a alfabetização varia de seis a oito meses, de acordo com a proposta pedagógica implementada.

De modo a poder contribuir para a melhoria das ações de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado decidiu implantar uma avaliação diagnóstica em Leitura/Escrita e em Matemática. Esta avaliação pretende revelar quais as habilidades e competências que alfabetizandos possuem na área da leitura, da escrita e da matemática. Como o próprio nome diz, a intenção é de diagnosticar para conhecer e agir, permitindo, assim, que você, alfabetizador (a), organize as atividades que desenvolverá em sala de aula de uma maneira que contemple as necessidades específicas de cada alfabetizando.

ANEXO 6

Programa Brasil Alfabetizado
Manual do Aplicador
Teste Cognitivo Leitura/Escrita e Matemática

Caro alfabetizador(a):

Se você está recebendo este material, é porque sua turma de alfabetização faz parte do Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Governo Federal com o objetivo de reduzir o analfabetismo e promover a continuidade nos estudos de jovens, adultos e idosos no Brasil.

O Programa Brasil Alfabetizado atende pessoas com 15 anos ou mais de idade que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Este programa é coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e atua em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Instituições de Ensino Superior e outras instituições alfabetizadoras de jovens, adultos e idosos. A proposta de alfabetização é construída localmente e visa a se adequar à realidade da comunidade em que se insere o alfabetizando. O tempo estipulado para a alfabetização varia de seis a oito meses, de acordo com a proposta pedagógica implementada.

De modo a poder contribuir para a melhoria das ações de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado decidiu implantar uma avaliação diagnóstica em Leitura/Escrita e em Matemática. Esta avaliação pretende revelar quais as habilidades e competências que alfabetizandos possuem na área da leitura, da escrita e da matemática. Como o próprio nome diz, a intenção é de diagnosticar para conhecer e agir, permitindo, assim, que você, alfabetizador (a), organize as atividades que desenvolverá em sala de aula de uma maneira que contemple as necessidades específicas de cada alfabetizando. A participação de alfabetizadores e de alfabetizandos nesse processo de avaliação é fundamental. É importante lembrar que a avaliação diagnóstica não tem nenhum caráter punitivo: isso quer dizer que ninguém (alfabetizando, alfabetizador ou alfabetizador-coordenador) será excluído do Programa se os resultados dos testes não forem bons. As informações fornecidas pela

avaliação vão permitir que o Ministério da Educação organize de forma cada vez mais efetiva suas políticas de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Nessa avaliação prevê-se a aplicação de dois testes. O primeiro teste, que vamos chamar de TESTE DE ENTRADA, será aplicado, no máximo, até o 15^o (décimo quinto) dia de aula. A partir das informações desse primeiro teste, os alfabetizadores terão como organizar melhor seu planejamento, poderão (re)orientar suas ações de alfabetização, tornando as atividades em sala de aula mais adaptadas às necessidades dos alfabetizandos. O segundo teste, que vamos chamar de TESTE DE SAÍDA, será aplicado nos últimos 10 (dez) dias de aula. Comparando-se o que os alunos já sabiam quando iniciaram as aulas na turma com o que eles revelam saber no término do curso, será possível verificar algumas capacidades que eles desenvolveram. Isto é muito importante porque pode ajudar a verificar em que medida o planejamento e as atividades de uma turma de alfabetização apresentam pontos positivos e quais pontos precisam ser melhorados para que a turma avance no domínio da leitura, da escrita e da matemática.

Para a produção desse diagnóstico foi construída uma matriz de referência baseada nos conhecimentos considerados fundamentais em Leitura/Escrita e em Matemática. A matriz, bem como as questões que compõem o teste, foram elaboradas pelo Centro de Alfabetização e Leitura (CEALE), da Faculdade de Educação de Minas Gerais da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE- UFMG). Uma matriz de referência apresenta um conjunto limitado de capacidades, de conhecimentos passíveis de serem verificados nas condições em que a avaliação se estabelece. Não significa, no entanto, que somente esses devam ser trabalhados em turmas do Programa Brasil Alfabetizado. A matriz de avaliação foi disponibilizada para todas as instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado em documento chamado “Matriz de Referência Comentada”. Se a sua instituição não o recebeu, entre em contato com o Ministério da Educação, pelo telefone (61) 2104-6258 ou pelo e-mail feliperoquete@mec.gov.br, e solicite-o. Esse documento apresenta, discute e exemplifica capacidades que o alfabetizando deve desenvolver em Leitura/Escrita e em Matemática. Pela leitura dele você pode ter uma noção bem clara de como as questões do teste foram construídas, quais as concepções o sustentam, isto é, o que significa alfabetização e letramento no âmbito desse teste.

Agora você está recebendo o TESTE DE ENTRADA. Aqui você encontrará informações de como aplicá-lo em sua turma, de como será corrigido e como será interpretado.

1. APLICAÇÃO

Seu aluno vai realizar um teste de LEITURA E ESCRITA com 24 (vinte e quatro) questões e um teste de MATEMÁTICA também com 24 (vinte e quatro) questões.

QUEM APLICA?

A aplicação será feita por um ou dois aplicadores. Estes podem ser o próprio alfabetizador e/ou o alfabetizador-coordenador. Seria bom que no dia da aplicação houvesse mais de uma pessoa na turma: uma para ler as instruções e outra para verificar se os alunos estão marcando as respostas no lugar indicado, na página correta. Se isso não for possível, não tem problema, basta o aplicador ficar bem atento para que os alunos não se confundam durante a marcação da resposta.

QUANDO APLICAR O TESTE?

Até quinze dias (15) depois de começarem as aulas. Como há um teste com 24 questões de LEITURA E ESCRITA e outro com 24 questões de MATEMÁTICA, aconselhamos que sejam aplicados em dias diferentes. Fazer os dois testes no mesmo dia pode cansar o alfabetizando e interferir nos resultados.

O QUE FAZ O APLICADOR?

Antes do dia do teste o aplicador deve ler todo o material (Manual do Aplicador, Caderno do Aplicador e Caderno do Aluno) e se informar de todo o processo de aplicação.

No dia do teste, é preciso

- a) organizar a turma de modo que um alfabetizando não possa ver a resposta do colega;
- b) ler, no máximo duas vezes, as instruções de cada questão para os alunos.

No Caderno do Aplicador, há indicações de qual parte da questão o alfabetizador e/ou alfabetizador-coordenador vai ler;

- c) indicar para o alfabetizando a página onde está cada questão que deverá ser respondida;
- d) controlar o tempo de aplicação (entre dois e três minutos) para que todos os alfabetizados comecem e terminem juntos o teste;
- e) antes de iniciar a aplicação das questões individuais, recolher os testes, escrevendo o nome completo de cada alfabetizando na capa;
- f) conferir se todos os alfabetizando entregaram o caderno de teste;
- g) aplicar questões individuais de leitura depois que todos tiverem acabado de fazer o teste de Leitura e Escrita.

Atenção: É importante que o alfabetizador da turma não tente ajudar seus alunos a responder as questões. Como a intenção é de verificar o que os alfabetizados já sabem quando entram na turma, se o alfabetizador ajudar não vai ficar sabendo o que seu aluno é capaz de fazer sem o seu auxílio.

COMO SÃO OS INSTRUMENTOS DE APLICAÇÃO?

O Caderno do Aplicador, na página inicial, apresenta uma síntese de informações importantes para a aplicação e telefone de contato com o MEC. As outras páginas apresentam o mesmo conteúdo do Caderno do Aluno, mas também apresentam instruções de como cada questão será aplicada.

Nessas instruções aparecem as palavras:

DIZER: isso significa que o que vem a seguir deve ser lido para os alfabetizados pelo aplicador. Se o alfabetizando não entender, a instrução pode ser repetida da mesma maneira. É preciso prestar atenção ao tom de voz, não ler com voz baixa, porque alguns alfabetizados podem ter dificuldade de ouvir.

ATENÇÃO: indica que a informação a seguir é importante para o aplicador, mas não deve ser lida para o alfabetizando. É, normalmente, um cuidado que o aplicador deve ter na

aplicação, como por exemplo, o de não ler o texto para o alfabetizandos, ou de ler apenas as opções.

MOSTRAR: indica que o aplicador deve mostrar para o aluno onde ele vai fazer o registro da resposta (exemplo: marcar o “x”, escrever a palavra etc.).

REGISTRO: é o lugar onde o aplicador vai registrar a resposta do aluno depois de aplicada a questão de leitura individual.

O alfabetizando

() leu com fluência. () leu sem fluência. () não leu.

a) para indicar que o aluno leu com fluência, observe se ele leu de uma vez só, ou “de carreirinha” como se costuma dizer.

b) ler sem fluência significa que o aluno lê juntando letra por letra (m+a = ma; l + a = la **l** mala) ou quando lê sílaba por sílaba (ma... la **l** mala). Essa leitura é mais demorada, às vezes, o aluno pára e fica pensando, tentando juntar as partes.

O Caderno do Aluno contém apenas o lugar onde ele fará o registro das respostas. Toda instrução aparece somente no Caderno do Aplicador.

COMO REALIZAR A APLICAÇÃO?

a) no dia do teste de Leitura/Escrita

Entregar o Teste cognitivo de Leitura/Escrita “entrada” (Caderno do Aluno) para os alfabetizandos.

DIZER: Hoje vamos fazer um teste para saber o que vocês já sabem e o que vamos precisar aprender.

LER: A mensagem “CARO ALUNO(A)”, na primeira página do Caderno do Aluno.

Iniciar a leitura das questões uma a uma, indicando em que página deve ser marcada a resposta. Seguir rigorosamente as instruções contidas no Caderno do Aplicador.

As questões de 1 a 21 serão aplicadas coletivamente. Quando terminar a aplicação coletiva, o aplicador recolhe todos os cadernos.

Para aplicar as três últimas questões do caderno (questões 22, 23 e 24), o aplicador deve chamar um aluno de cada vez, tomando cuidado para que os outros alunos não escutem o que está sendo lido. Combine com a turma de um não contar para o outro o que leu.