

MACILENE VILMA GONÇALVES

**RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
E O SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS ALFABETIZADAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem



Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Dissertação intitulada *A consciência Fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas*, de autoria da mestranda **Macilene Vilma Gonçalves**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – FaE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Marco Antônio Oliveira – PUC/MG – Titular

Profa. Dra. Ceres Salete Ribas da Silva – Fae/UFMG – Titular

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli – Fae/UFMG – Suplente

Profa. Dra. Fancisca Izabel Pereira Maciel – Fae/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 7 de julho de 2009

Aos meus filhos Lucas e Guilherme,
meu pai e irmãos pelo apoio, sempre...
Especialmente, minha mãe,
que um dia sonhou em ter uma filha “professora”.
A eles dedico esse trabalho.

Agradecimentos

A Deus, que me beneficiou com a sua graça e me animou nos dias de angústia durante a elaboração deste trabalho.

À Isabel, por sua orientação competente, pelo incentivo, encorajamento, e, por sempre indicar caminhos seguros tornando meus pensamentos mais claros e objetivos.

Aos meus amigos e amigas que transmitem energia positiva e me encorajam nos momentos difíceis.

Aos meus filhos, por torcerem por mim e estarem sempre ao meu lado.

Ao sorriso do Lucas.

A responsabilidade do Guilherme.

A toda minha família, principalmente minhas irmãs, pela torcida, apoio incondicional e pela satisfação de me verem feliz.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização desta pesquisa, professoras e, principalmente, as crianças.

RESUMO

A presente pesquisa estuda a relação entre a consciência fonológica e o sucesso na alfabetização investigando as habilidades de consciência fonológica de um grupo de 12 crianças já alfabetizadas e com bons desempenhos em leitura e escrita, aferidos por avaliação externa em grande escala, a “Provinha Brasil”, que mediu a aquisição do sistema de escrita alfabético e o nível de letramento de crianças do 2º ano do ensino fundamental, além do reconhecimento dos professores.

Diferentemente de outros estudos que trabalharam com a predição, com o controle e com o treino explícito em consciência fonológica, antes do processo de aquisição da leitura e da escrita, com verificação posterior dos resultados, investigamos a presença ou ausência de habilidades de consciência fonológica após o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Na pesquisa, verificamos o nível de consciência fonológica dos sujeitos relacionando este resultado com o desempenho em alfabetização. Os resultados foram cruzados com alguns aspectos pedagógicos envolvidos na trajetória escolar dos sujeitos, tais como métodos, materiais didáticos, relatórios sobre desenvolvimento e oportunidades de treinamento em consciência fonológica.

Como pressupostos teóricos foram incorporados estudos que revelaram pelo menos duas tendências: estudos que defendem a consciência fonológica como preditora e garantia do sucesso em alfabetização e estudos que compõem a corrente interativa, que vê alguns níveis de consciência fonológica como essenciais, e, outros, como a consciência fonêmica, como decorrência ou consequência da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nossos resultados mostraram, como em estudos anteriores, que alguns níveis de consciência fonológica parecem preceder a aquisição da língua escrita, mas sugeriram que outros, como a consciência fonêmica, seria desenvolvida após a leitura e a escrita, e que, portanto, não poderia garantir por si só, nem ser preditora do sucesso em alfabetização. A partir da análise da trajetória escolar dos sujeitos, nossa pesquisa parece ter levantado novas possibilidades de investigação em relação à existência de muitas outras variáveis que podem interferir no fenômeno multifacetado que é a alfabetização, além da consciência fonológica.

Palavras-chave: alfabetização, consciência fonológica, leitura e escrita

ABSTRACT

This research studies the relationship between phonological awareness and success in investigating the literacy skills of phonological awareness in a group of 12 literate children and with good performance in reading and writing, measured by evaluation on a large scale, “Provinha Brasil”, which measured the acquisition of alphabetic writing system and the level of literacy for children from the second year of basic education beyond the recognition of the teachers.

Differently of other studies that had worked with the prediction, the control and the explicit training in phonological awareness, before the acquisition of reading and writing with subsequent verification of the results, we investigated the presence or absence of phonological awareness skills after the process of acquisition of the reading and the writing.

In the research, we verify the level of phonological awareness of the citizens relating this result with the performance in literacy. The results were crossed with some pedagogical aspects involved in the school trajectory of the citizens, such as methods, materials, reports on development and opportunities for training in phonological awareness.

As theoretical assumptions were incorporated into studies that showed at least two trends: studies that defend the phonological awareness as predictor of the success in literacy and studies that comprise this interactive, that shows some levels of phonological awareness as essential and others, such as the phonemic awareness, as a result or consequence of learning to read and write.

Our results showed, as in previous studies, that some levels of phonological awareness appear to precede the acquisition of written language, but suggested that others, such as phonemic awareness, would be developed after reading and writing, and therefore could not by themselves guarantee only it, or be predictive of success in literacy.

From the analysis of the school trajectory of the citizens, our research seems to have raised new possibilities of inquiry in relation to the existence of many other variables that may interfere with the multifaceted phenomenon that is literacy, in addition to phonological awareness.

Keywords: literacy, phonological awareness, reading and writing

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1..... | 16 |
| A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A ALFABETIZAÇÃO..... | 16 |
| 1. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA. | 16 |
| 2. DESCOBERTAS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS | 22 |
| 3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA | 26 |
| 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE UM OU DE VÁRIOS MÉTODOS PARA ALFABETIZAR? | 28 |
| CAPÍTULO 2..... | 37 |
| METODOLOGIA | 37 |
| 1. AMOSTRA | 39 |
| 1.1. A ESCOLA | 39 |
| 1.2. SUJEITOS: CRIANÇAS QUE OBTIVERAM SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO | 42 |
| 2. INSTRUMENTOS | 45 |
| 2.1. O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA | 45 |
| 2.3. OUTROS INSTRUMENTOS UTILIZADOS. | 49 |
| CAPÍTULO 3..... | 51 |
| APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 51 |
| 1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS INDIVIDUAIS | 51 |
| 1.1. TURMA DA INÊS..... | 51 |
| 1.1.1. RESULTADO DO GABRIEL F. NA PROVINHA BRASIL | 52 |
| 1.1.2. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO GABRIEL F. | 53 |
| 1.1.3. RESULTADO DA YASMIN NA PROVINHA BRASIL | 56 |
| 1.1.4. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA YASMIN | 57 |
| 1.1.5. RESULTADO DA MIRÉIA NA PROVINHA BRASIL..... | 60 |
| 1.1.6. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA MIRÉIA | 61 |
| 1.2. TURMA DA LAURENE | 63 |
| 1.2.1. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO DAVI..... | 64 |
| 1.2.2. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO RAMON | 66 |
| 1.2.3. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO MATHEUS | 67 |
| 1.3. TURMA DA OCIONE | 68 |
| 1.3.1. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO JOSÉ EDUARDO..... | 68 |
| 1.3.2. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO JONATHAM..... | 70 |
| 1.3.3. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA SAMARA | 71 |
| 1.4. TURMA DA DENISE | 73 |
| 1.4.1. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO GUILHERME | 73 |
| 1.4.2. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO GABRIEL..... | 74 |
| 1.4.3. RESULTADO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA JENIFER..... | 76 |
| 2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS GLOBAIS..... | 77 |
| 2.1. DESCRIÇÃO DOS DADOS DE FORMA GLOBAL..... | 77 |
| 2.1.1. CLASSIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS EM NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE ACORDO COM OS RESULTADOS DO TESTE | 77 |
| 2.1.2. DESEMPENHO DO GRUPO DE CRIANÇAS POR TAREFA | 78 |
| 2.1.3. DESEMPENHO EM ALFABETIZAÇÃO E NÍVEL DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA | 80 |
| 2.1.4. DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA CONSIDERANDO A UTILIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA DO NOME DAS LETRAS | 83 |
| 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DAS CRIANÇAS | 83 |

| | |
|---|------------|
| 3.1. O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NO 1º ANO DO 1º CICLO | 83 |
| 3.2. O MÉTODO UTILIZADO PARA ALFABETIZAR NA ESCOLA | 85 |
| 3.2.1. TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA INFORMAL REALIZADA COM A PEDAGOGA ELISABETH | 86 |
| 3.2.2. TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA COM A PEDAGOGA ELISABETH | 86 |
| 3.2.3. TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DENISE | 87 |
| 3.2.4. TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA OCIONE | 89 |
| 3.2.5. TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS PATRÍCIA E MARIA DA PIEDADE | 92 |
| 3.3. AS ATIVIDADES EFETUADAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA..... | 95 |
| 3.4. DIÁRIO DE CLASSE: RELATÓRIOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NO 1º ANO DO 1º CICLO | 97 |
| 3.4.1. SUJEITOS DA TURMA DA INÊS..... | 97 |
| 3.4.2. SUJEITOS TURMA DA LAURENE | 99 |
| 3.4.3. SUJEITOS TURMA DA OCIONE..... | 100 |
| 3.4.4. SUJEITOS TURMA DA DENISE | 102 |
| 3.4.5. NÍVEL DE EVOLUÇÃO DA ESCRITA SEGUNDO RELATÓRIO FINAL DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS (2º SEMESTRE 2007)..... | 104 |
| 3.5. PROPOSTA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO DA ESCOLA PESQUISADA | 105 |
| 3.5.1. PROPOSTA PEDAGÓGICA | 105 |
| 3.5.2. O PLANEJAMENTO CURRICULAR | 106 |
| DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS E INTEGRAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS..... | 107 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 117 |
| ANEXOS..... | 123 |

Apresentação

No Brasil e no mundo, um grande número de pesquisas têm apontado a consciência fonológica como fator imprescindível, determinante e preditor do sucesso na leitura e escrita, as discussões acerca dos seus resultados indicam que seria necessário rever as metodologias de alfabetização incluindo um treinamento explícito em consciência fonológica para garantir sucesso, adotando-se assim o método fônico para se alfabetizar.

O presente texto é resultado da pesquisa desenvolvida para a dissertação de Mestrado *A consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas* e tem como objetivo, apresentar os resultados do estudo que investigou o nível de consciência fonológica de crianças que obtiveram sucesso na alfabetização. Analisou também aspectos da trajetória escolar das crianças, visando verificar em que medida o desenvolvimento da habilidade de analisar fonologicamente foi responsável pelo seu sucesso na aquisição da leitura e da escrita, além de buscar identificar fatores que poderiam ter colaborado para esse sucesso.

Esse estudo teve como objetivo contribuir para elucidação do papel desempenhado pela consciência fonológica no processo de aquisição da escrita e da leitura, podendo fornecer pistas para definirmos metodologias de alfabetização que incluam a consciência fonológica, mas que não desconsiderem os processos pelos quais a criança passa para aprender a ler e a escrever, sobrecarregando-a com treinos mecânicos de análise fonológica, submetendo-a a uma estratégia de leitura baseada no uso exclusivo de regras de correspondência grafema-fonema, negligenciando os usos da escrita e os avanços que as ciências psicolinguísticas já nos mostraram.

Introdução

A psicogênese da língua escrita, fruto da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1986) de certa forma, revolucionou nossa maneira de alfabetizar. Começamos a enxergar o processo de alfabetização de outra forma, encarando o aluno como construtor do seu conhecimento. Acreditou-se com Ferreiro (1986) que a criança aprende a escrever escrevendo, e com o letramento, que é preciso escrever sempre com uma função, encarando a escrita como um objeto social.

Mais recentemente, devido ao grande contingente de fracassados quanto ao domínio efetivo da leitura e da escrita, diagnosticados em diferentes modalidades de avaliações educacionais, governamentais ou não, constatou-se que aprender a escrever escrevendo não seria suficiente para garantir a formação de leitores e escritores competentes. Iniciou-se então, a discussão sobre a necessidade de garantir ao aluno a aquisição do sistema de escrita alfabético.

Soares (2003) afirma que existem dois aspectos que se conjugam na alfabetização, um é a técnica, ou seja, a aquisição do sistema de escrita alfabético, e, o outro, o seu uso nas diferentes práticas sociais que requerem essa técnica, e ainda adverte:

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

A autora menciona também que essa discussão sobre alfabetização aconteceu em outros países e que nos Estados Unidos, por exemplo, pesquisadores chegaram à conclusão de que as crianças aprendem quando se trabalham sistematicamente as relações grafema-fonema. Assim, neste país, não se estabeleceu um método, mas definiu-se que a escola deve trabalhar a aquisição do sistema alfabético e ortográfico.

Morais (2005) apresentou os resultados de uma pesquisa sobre alfabetização e consciência fonológica que confirmou a hipótese da existência de uma influência mútua entre o desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita. Muitos estudos sobre consciência fonológica revelaram que alunos com dificuldades em leitura e escrita apresentam baixos níveis de consciência fonêmica.

Poderíamos refletir se isso valeria para todos os casos ou seria uma condição dispensável levantando questões como: que aspectos da consciência fonológica são mais definidores da aprendizagem da leitura e da escrita? Será que alunos considerados bons leitores apresentam

altos níveis de consciência fonológica? Receberam treino em consciência fonológica ou adquiriram essa competência na medida em que aprenderam a ler e a escrever?

Além de Moraes (2005), um grande número de pesquisas é unânime em afirmar que existe uma relação entre a capacidade de analisar fonologicamente e as habilidades de ler e escrever, como em Barreira e Maluf (2001) que apresentaram resultados de um estudo que relatou correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho nas atividades de leitura e escrita. A maioria dessas pesquisas afirma que as dificuldades de leitura e escrita são causadas pela incapacidade de analisar fonologicamente.

Freitas (2004) aponta que pesquisadores como Gathercole e Baddeley (1993); Moraes, Mousky e Kolinsky (1998), compartilham da concepção de que a consciência fonológica e aquisição da escrita se influenciam de forma recíproca, e pesquisadores como Cielo (1996); e Cardoso-Martins (1995), compartilham a concepção de que é a consciência fonológica que garante a compreensão da relação grafema-fonema, e, ainda, que ela deve ser desenvolvida antes do início da alfabetização.

Configurou-se então o debate: a consciência fonológica é desenvolvida na medida em que se progride na leitura e na escrita, ou é condição para se aprender a ler e a escrever?

Apoiando-se nos resultados de várias pesquisas, há um grupo de cientistas que defendem que o problema do fracasso em leitura e escrita, tanto no período de alfabetização como em períodos posteriores ao Ensino Fundamental se deve aos métodos de alfabetização, que não contemplam atividades ou treino explícito em consciência fonológica. Em relatório publicado pela Câmara dos Deputados em 2003: "Alfabetização infantil: os novos caminhos" essa corrente apresenta a consciência fonológica como o conceito chave, capaz de explicar todos os problemas de leitura e escrita, atribuindo a ele a mesma importância do conceito de gravitação em física Brasil (2003).

Portanto, diante das “certezas” dos resultados das pesquisas sobre consciência fonológica a consequência pedagógica é a defesa da idéia de que se deve voltar a usar o método fônico, pois ele é o único meio eficaz para se garantir sucesso. A chamada “alfabetização construtivista”, segundo Moraes (2006), tem sido tratada pelos partidários do método fônico como sinônimo do antigo “método global”, “numa importação direta e inadequada da guerra entre partidários dos métodos ‘whole language’ e ‘phonics’ em outros países”. Assim, o construtivismo foi colocado no banco dos réus e acusado de ter fracassado no Brasil e no mundo e de ter produzido aqui,

evasão e repetência escolar anuais de mais de 20%, segundo Capovilla (2006).

A discussão sobre métodos de alfabetização e sobre suas disputas faz parte da história da alfabetização, e, segundo Chartier (2007) cada um deles não pode ser definido fora dessa história, “cada método foi utilizado num contexto particular para ensinar a ler alguma coisa”.

Em texto de Braslavsky (1971) sobre métodos de leitura aparecia a polêmica sobre a necessidade de se encontrar o método ou a seqüência de procedimentos que facilitasse a aprendizagem da leitura e da escrita. E, no próprio prefácio desta obra, publicada no Brasil, Lourenço Filho já se adiantava em orientar essa discussão: “admitir que haja um método mágico, a que se empreste tal predicado, é algo simplista ou ingênuo”.

Estudos brasileiros sobre a história da alfabetização como os de Mortatti (2000) e Frade (2003, 2005) também apontam uma série de disputas entre métodos de alfabetização e mesmo entre métodos e “desmetodologização” que mostram a complexidade de se definir um método hegemônico ou mais eficiente.

Dada a complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita é sempre bom indagar: determinado método é eficiente para qual aspecto da alfabetização?

É no quadro dessas problemáticas que se posiciona este trabalho, visando a compreender a natureza da relação entre consciência fonológica e competência em leitura e escrita, como uma forma de contribuir para a discussão acerca de metodologias e métodos para ensinar a ler e a escrever.

Chartier (2007) afirma que “se os professores têm métodos tão ruins, o que é preciso explicar não é o fracasso, é o sucesso”. Este estudo investigou a relação entre a consciência fonológica em crianças consideradas boas leitoras, o que inclui a capacidade de interpretar o que se lê e a capacidade de usar a leitura e a escrita em sua função social, ou seja, em crianças que adquiriram um certo nível de letramento, no sentido que Soares (1986) dá ao termo letramento.

Soares (1998) menciona algumas dificuldades de se definir letramento, devido a problemas conceituais, mas ressalta a importância de entendê-lo e diferenciá-lo do processo de alfabetização, pois “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado” Soares (1998, p. 39). Para a autora, o sujeito letrado é transformado porque, ao fazer uso da leitura e da escrita, é levado a outro estado ou condição sob vários aspectos e, considera letramento: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (1998, p.40).

Dessa forma, nosso parâmetro para caracterizar o sucesso e para operacionalizar esse parâmetro vem da idéia de que uma criança que codifica e decodifica e, mais do que isso, lê, compreende e apresenta bons níveis de letramento é uma criança que obteve sucesso em alfabetização.

Certos da existência de uma série de fatores que contribuem para aquisição dessas competências, conscientes de que uma só pesquisa não seria suficiente para explicar todo o conjunto de variáveis que causam o sucesso em alfabetização, procuramos verificar nos alunos “bons leitores” pistas e indícios para compreender o que os levou a se tornarem “bons leitores”, o que foi mais evidente, o que mais ressaltou, o que mais teria colaborado na construção desse sucesso.

Muitos autores nos mostram o caráter multifacetado da alfabetização: segundo Frade (2003, p.17), alfabetização “é um fenômeno social, político, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e lingüístico”. A autora ressalta que para cada uma dessas dimensões que descobrimos, “tentamos modificar práticas pedagógicas anteriores”.

Soares (2003) explica que a alfabetização não deve ficar diluída no processo de letramento e adverte sobre a necessidade de se integrar alfabetização e letramento sem perder as especificidades desses processos,

“o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há **um** método para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica”. (SOARES 2003, p. 13, grifo da autora)

Morais (2005), afirma que, para não cometer os mesmos erros dos antigos métodos,

as metodologias de alfabetização precisam garantir ao alfabetizando a apropriação de 2 domínios de conhecimento:

- 1- Aprendizagem da Linguagem que se usa ao escrever (compreensão e produção dos diferentes gêneros textuais): Letramento
- 2- Aprendizagem da Notação Escrita: (Sistema de escrita alfabética): Alfabetização (MORAIS, 2005)

O autor orienta que não podemos negligenciar um domínio do conhecimento em detrimento do outro e, afirma que para aprender o sistema de notação escrita é necessário um método. De acordo com Frade (2003), vários alunos passaram por oportunidades ricas de contato com a escrita e não aprenderam a ler e a escrever somente por imersão em eventos de letramento.

Seria então necessário alfabetizar na perspectiva do letramento, oferecendo aos alunos condições de adquirirem tanto as competências relativas ao “sistema de escrita alfabético”, incluindo a consciência fonológica, quanto às habilidades que decorrem dos usos sociais da palavra escrita. Parece que adotar o método fônico, e atribuir a ele todos os créditos para esse propósito é um equívoco que subestima dimensões imprescindíveis à totalidade do processo de alfabetização.

Se para Capovilla (2000) e Cardoso-Martins (1991), a capacidade de analisar fonologicamente é condição imprescindível para aquisição do código escrito e deve ser treinada explicitamente para garantir uma alfabetização eficaz, nossa hipótese configura-se da seguinte forma: ao final do período de alfabetização, crianças que obtiveram sucesso em leitura e escrita deveriam apresentar a capacidade de analisar fonologicamente as palavras em seu nível mais complexo: nível dos fonemas ou consciência fonêmica. Além disso, analisaríamos se esse fato seria consequência de treinamentos em consciência fonológica ou de outras experiências dessa ordem.

Não se trata de retomar a velha discussão sobre métodos de alfabetização na mesma vertente. Ao contrário, pretendemos caminhar ao lado das investigações que incidem sobre os processos e estratégias que as crianças desenvolvem ao longo do seu percurso até a alfabetização, mais concretamente, sobre o papel da consciência fonológica nesse percurso, para que se possa, a partir desses dados, refletir e rever processos de ensino.

O objetivo central de nossa investigação é compreender em que medida a consciência fonológica influencia na aquisição da língua escrita. Para corresponder a esse objetivo verificamos o nível de consciência fonológica em que se encontravam crianças que obtiveram sucesso em alfabetização por meio da aplicação de um teste e, a partir dos resultados, procedemos à análise dessa relação referenciando-nos em aspectos da trajetória escolar das crianças.

No primeiro capítulo dessa dissertação, apresentamos a revisão da literatura na área, descrevemos algumas conclusões de pesquisas sobre consciência fonológica discutindo seus impactos na aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, trazemos a discussão que hoje se configura no Brasil sobre as influências das pesquisas em consciência fonológica nas escolhas metodológicas, diante da necessidade de assumir-se o caráter multifacetado da alfabetização.

Apresentamos também alguns conceitos chave para nossa pesquisa ao refletirmos sobre os caminhos pelos quais a criança passa para aprender a ler e a escrever.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados nessa pesquisa.

No terceiro capítulo, fazemos a análise dos resultados, trazemos resultados individuais e depois do grupo de sujeitos pesquisados, estabelecendo relações com as hipóteses levantadas neste estudo. Finalizamos esta dissertação com as perspectivas de novos estudos que ela nos trouxe.

Capítulo 1

Consciência Fonológica e Alfabetização

1. A consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita

No campo das pesquisas sobre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita é consenso a existência de uma relação, ainda que não se saiba se é uma relação recíproca ou causal, já se sabe da importância da consciência fonológica para aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Silva (2003) uma possível explicação para essa controvérsia seria o grau de dificuldades das tarefas utilizadas nas investigações. Segundo a autora, a relação entre consciência fonológica e aquisição da língua escrita tem sido estabelecida, nos últimos vinte anos de pesquisa, nos seguintes moldes:

a) a consciência fonológica, e em particular, a consciência fonêmica, seria desenvolvida através da aprendizagem da leitura; b) a consciência fonológica seria um pré-requisito para a aprendizagem da leitura; c) a consciência fonológica seria, simultaneamente, uma causa e uma consequência da aquisição da leitura. (SILVA, 2003 p. 132)

Silva (2003) explica que apesar de permanecer ampla a polêmica no que diz respeito a consciência fonológica e aprendizagem da leitura, a tendência atual é para conciliar as duas posições. Assim, para a autora, os estudos hoje buscam investigar quais habilidades fonológicas podem ser consideradas imprescindíveis, ou facilitadoras para aquisição da escrita e da leitura e quais habilidades essa aquisição irá promover.

Este estudo buscou ajudar no sentido de indicar respostas para essa questão, investigando se crianças que obtiveram sucesso na leitura e escrita possuíam a “capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos das palavras orais” tal qual Tunmer & Rohl (1991) citados por Silva (2003, p.105), conceituam a consciência fonológica.

Será que as crianças “boas leitoras” lêem e escrevem bem porque desenvolveram habilidades fonológicas que facilitaram esse processo? Em que medida essas habilidades foram imprescindíveis? Qual a ação ou o papel da consciência fonológica nesse sucesso? Caso essas crianças, em sua trajetória escolar, não tenham sido treinadas em consciência fonológica e

apresentem algum nível dessa habilidade, podemos inferir que essa capacidade ocorre através do desenvolvimento da escrita e da leitura?

Barreira & Maluf (2003) afirmam que os estudos sobre consciência fonológica nos levam a admitir a hipótese de que as crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral estão melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. As autoras alertam os educadores para as implicações desses dados no sentido de desenvolverem atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica tanto na educação infantil como nos primeiros anos do ensino fundamental.

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

Para a autora, esses resultados podem ser explicados pelo fato de que crianças sendo alfabetizadas pelo método silábico utilizem a sílaba e não a letra como unidade de decodificação e codificação para escrever palavras desconhecidas, diferentemente das crianças alfabetizadas pelo método fonético, que como observou a pesquisadora, tentam decifrar a palavra letra por letra. Uma vez que a sílaba constitui a principal unidade de decodificação/codificação e representa uma unidade sonora claramente distinta, afirma a autora, a consciência inicial de fonemas torna-se menos importante para se aprender a ler e a escrever.

A pesquisadora ressalta que apesar de parecer absurda a hipótese de que crianças alfabetizadas pelo método silábico desenvolvam com mais facilidade a consciência fonêmica, já que o método fônico ensina justamente a correspondência entre as letras e os fonemas, pode-se explicá-la pelo fato de que a descoberta do princípio alfabético e da estrutura fonêmica da fala seja facilitada pela compreensão da criança de que a língua escrita representa a falada em segmentos sonoros que podem ser compostos e decompostos, ou seja, a sílaba. Dessa forma,

conclui a autora, “o uso de uma estratégia baseada na letra pode ser particularmente penoso para crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura” Cardoso-Martins (1991, p.49).

Segundo Freitas (2004) atualmente, adota-se a noção de níveis de consciência fonológica nas investigações: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas. Como mostra Silva (2003, p. 105) “a estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas”. Assim a definição de consciência fonológica é, segundo a autora, mais abrangente do que o conceito de consciência fonêmica, já que inclui a consciência de unidades maiores que os fonemas: sílabas, unidades ataque/rima e fonemas.

No caso do estudo de Cardoso-Martins (1991) parece que os alunos investigados encontravam-se no nível das sílabas, que de acordo com Silva (2003), devido a saliência perceptiva da sílaba, é o modo mais evidente de analisar as palavras:

A saliência perceptiva deste tipo de unidades decorre do fato de a articulação da consoante e da vogal – para o caso de sílabas simples CV – ser consumada ao mesmo tempo, ou seja, ser coarticulada. Isto significa que os movimentos articulatorios necessários para produzir cada um destes componentes se combinam, assim como os seus efeitos acústicos, de modo que as unidades acusticamente percebidas refletem os dois fones. (SILVA, 2003, p.107)

Ainda segundo a autora, uma outra forma de análise lingüística consiste na identificação dos componentes da sílaba: as unidades intra-silábicas.

Freitas (2003) cita Selkirk,1982, utilizando a Teoria Métrica, para identificar os constituintes da sílaba:

A sílaba se divide em Ataque e Rima; a Rima consiste em um núcleo e uma Coda. O núcleo da sílaba é constituído por uma vogal, sendo obrigatório. O Ataque é formado por uma consoante ou um grupo de consoantes iniciais, enquanto a Coda compreende a (s) consoantes (s) que ocorre (m) após o núcleo. As palavras que apresentam a mesma Rima da sílaba são palavras que rimam (sabão-fogão) e as palavras que apresentam o mesmo Ataque configuram aliterações (macaco-menino). (FREITAS, 2003, p.9)

O nível dos fonemas ou consciência fonêmica, segundo Freitas (2004, p.182) “compreende a capacidade de dividir as palavras em fonemas” e exige, devido a sua complexidade, um alto nível de consciência fonológica. O fonema é a menor unidade sonora que permite diferenciar uma palavra de outra cuja apreensão de forma consciente se revelará mais problemática, constata Silva (2003).

Os autores que defendem a idéia de que a consciência fonológica é desenvolvida através da aprendizagem da leitura, afirmam que a consciência de rimas e sílabas pode ser desenvolvida antes da instrução alfabética e a aquisição da consciência fonêmica é conduzida pela aquisição da leitura. Para essa corrente é necessário dominar o código alfabético para se conseguir manipular explicitamente as unidades fonéticas da fala.

Baseada em estudos correlacionais, programas de treino e comparações entre bons e maus leitores encontra-se a idéia de que a consciência fonológica é pré-requisito para aquisição da leitura e da escrita. Segundo Silva (2003) a posição desses autores é orientada principalmente pelo grupo de Oxford (Bryant & Bradley 1987, Bradley & Bryant, 1991, Bryant & Goswami, 1990). Este grupo defende a idéia de que capacidades como a de detectar rimas e de produzi-las, a consciência das unidades silábicas e intra-silábicas, adquiridas pelas crianças antes de aprenderem a ler e a escrever têm uma poderosa influência no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Silva (2003) explica que:

Estes trabalhos têm, no entanto, um valor relativo na confirmação de relações causais, quer se trate de relações simultâneas ou longitudinais, na medida em que no primeiro tipo de análise não é possível afirmar precisão no sentido dessa relação, e no segundo caso, apesar de não haver problemas na definição da direção da relação, pode existir a influência de outros fatores explicativos. (SILVA 2003, p. 139)

Dos diversos estudos que propuseram procedimentos de intervenção para o tratamento de dificuldades de leitura e escrita por meio da consciência fonológica, no Brasil, podemos citar, além de Cardoso-Martins (1991), os estudos de Capovilla & Capovilla (1998, 2000).

Capovilla & Capovilla (2000) realizaram um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental, segundo os autores, crianças de escolas públicas, de baixo nível sócio-econômico. Aplicaram um treino em consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas e concluíram que esse tipo de treino pode auxiliar a aquisição da leitura e escrita, especialmente no início da alfabetização. Os mesmos autores já haviam realizado essa pesquisa com crianças de nível sócio-econômico médio e chegaram às mesmas conclusões.

A idéia era de que os ganhos do treino eram generalizáveis e que os alunos da escola pública responderiam tão bem, ou melhor, que os da particular. Os pesquisadores trabalharam com a hipótese de que alunos de baixo nível sócio-econômico, e, alfabetizados por um “método basicamente global”, no qual “as crianças recebem pouca instrução sobre o código alfabético e devem descobrir por si mesmas que a escrita mapeia os sons da fala, e como isso é feito”,

tendem a ter mais dificuldades para aprender a ler e escrever devido a falta de estrutura familiar que incentive a leitura e a escrita e que supra as falhas educacionais, afirmam Capovilla & Capovilla (2000, v.13, p.9).

Podemos questionar essas afirmações que tendem a ser generalizantes, quando sabemos que não se pode dizer que os métodos globais são os mais aplicados nas escolas, e, quando temos dados que indicam que muitas crianças de camadas sócio-econômicas desfavorecidas aprendem a ler e a escrever pela via da escola, sobretudo quando fazem parte da primeira geração que se alfabetiza na família.

Para esses autores o chamado método global tende a aumentar as diferenças entre crianças de nível sócio-econômico baixo e médio, ou seja, as crianças que já tinham dificuldades com a alfabetização seriam aquelas mais atrasadas ao longo do primeiro ano escolar. Eles afirmam que o método fônico tem se mostrado bastante superior ao global porque sugere o ensino sistemático da consciência fonológica e o ensino explícito de correspondências entre letras e sons. Dessa forma, concluem que seu estudo oferece às escolas um procedimento de intervenção que constitui um recurso econômico e eficaz em auxílio à alfabetização:

Como a aprendizagem escolar regular não parece ser suficiente para auxiliar essas crianças a recuperar-se do atraso é esperado que uma intervenção com treino das dificuldades fonológicas deva produzir ganhos importantes, já que poderia levar ao desenvolvimento de conceitos e habilidades que são pré-requisitos para a alfabetização. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000, v.13, p.9)

Para Silva (2003) o tipo de investigação que procura avaliar o efeito de programas de treino que visam aumentar as capacidades fonológicas com aplicação de pré e pós-testes de consciência fonológica, mostra que os treinos no sentido de aumentar a sensibilidade das crianças aos aspectos fonológicos das palavras, constituem uma via para o desenvolvimento da consciência fonêmica, trazendo conseqüências positivas para aquisição da leitura e escrita.

Porém, ressalta a autora, esses estudos comprovam igualmente como a progressão nas habilidades de leitura tem influência no desenvolvimento da consciência fonêmica, dando pistas para uma abordagem interativa da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita. A idéia central dessa última concepção é a de que é necessário um mínimo de capacidades fonológicas para que a criança tenha sucesso na alfabetização, mas é a aquisição da escrita e da leitura que irá permitir o desenvolvimento das competências fonológicas mais complexas, como a consciência fonêmica, por exemplo. Essa corrente sugere que a consciência

fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir a aquisição da leitura e escrita.

As pesquisas têm provocado uma revisão do papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns autores o analisaram levando em conta a interação desta competência com outros fatores, como Stahl e colaboradores (1998) citados por Silva (2003), que a conjugaram com o conhecimento do nome das letras como base fundamental para a compreensão do sistema alfabético de escrita, além de atribuírem um papel importante às escritas não convencionais infantis.

De acordo com Silva (2003, p.161) há ainda “alguma inconsistência a existir quanto ao tipo de habilidades mais importantes para que a criança consiga apreender a natureza alfabética da linguagem escrita”. Segundo a autora, por causa das limitações metodológicas das pesquisas sobre consciência fonológica, nas quais o conceito de leitura é limitado à decodificação de palavras, ignorando o contexto, “só se pode afirmar que a consciência fonológica tem conseqüências na descoberta do princípio alfabético e implicações na apreensão das regras de conversão letra/fonema, e não em outros tipos de operações que a leitura implica” Silva (2003, p.165).

Mesmo havendo resultados contraditórios ou correntes diferenciadas, ainda é sugerido que a consciência fonológica seria a grande responsável pela aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que os “maus leitores” apresentaram incapacidade de análise fonológica, e recomenda-se que a escola inclua programas de treino em consciência fonológica na alfabetização, acompanhados de atividades de correspondência grafo-fonêmicas, e, mais necessariamente, que passe a adotar o método fônico.

Será que os “maus leitores”, avaliados em diferentes pesquisas, teriam fracassado nas provas de consciência fonológica porque ainda não teriam compreendido o princípio alfabético, ou fracassaram em leitura porque não possuíam habilidades fonológicas?

Quem são os “bons leitores”? Aqueles que decodificam ou aqueles que vão além dessa habilidade técnica, compreendendo e fazendo uso dessa ferramenta?

Parece que a partir de questões como essas, pensando no tipo de leitor que a escola deseja e precisa formar, é que poderemos partir para definições de propostas pedagógicas, escolhendo métodos e estratégias de ensino compatíveis com os objetivos, não esquecendo da grande responsabilidade da escola de promover uma instrução formal capaz de minimizar o grande fosso

que separa nossa sociedade em mais e menos favorecidos, alfabetizados e analfabetos, letrados e iletrados.

2. Descobertas sobre consciência fonológica: algumas implicações pedagógicas

As pesquisas sobre consciência fonológica, sobretudo as que promovem treinos para depois verificar os seus efeitos na aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que de forma incipiente, provocam discussões e influenciam práticas pedagógicas.

Podemos citar Adams *et al.* (2006), que ancorados nessa abordagem, sugerem um programa de instrução em consciência fonológica cujo objetivo é “preparar” as crianças cognitivamente para aprender a ler e a escrever. Segundo os autores, o programa busca o nível fonêmico: leitores em desenvolvimento devem aprender a separar fonemas um do outro e a categorizá-los de forma que possam compreender como as palavras são escritas.

Parece que esses autores consideram irrefutáveis os resultados de pesquisas que dizem ser a consciência fonológica a grande mola propulsora da aprendizagem da leitura e da escrita, assim propõem uma série de atividades organizadas, como em uma cartilha, numa seqüência rígida e descontextualizada, pré-estabelecida, do mais fácil para o mais difícil, baseada no treino mecânico e na repetição, e recomendam aos professores:

“Durante todo o tempo, não se esqueça de que o principal objetivo deste programa é fazer com que as crianças prestem atenção aos aspectos fonológicos da fala e ajudá-las a ouvir e a perceber os fones nas palavras. Você deve pronunciar constantemente as palavras e os sons de forma muito clara e vagarosa e, então, pedir as crianças que pronunciem essas palavras e esses sons em voz alta, para garantir que elas entendam o que está sendo tratado”. E garantem “este não é um programa fônico, é um programa que busca a reflexão sobre os sons da fala”. (ADAMS, *et al.*, 2006, p.33).

O relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* Brasil (2003) diz apresentar uma visão atualizada dos estudos sobre alfabetização. Segundo seus autores, nosso país está à margem no que diz respeito aos conhecimentos sobre a ciência cognitiva desenvolvida nos últimos 30 anos e fracassa na alfabetização porque ignora os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar.

No cerne das discussões apresentadas no documento está o conceito de consciência fonológica que aparece em primeiro lugar, num conjunto de competências e habilidades

consideradas para o processo de alfabetização, segundo o National Reading Panel 2000, citado no relatório Brasil (2003):

- **Consciência fonológica** – isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu sentido. A habilidade de reconhecer aliterações e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de consciência fonológica.
- **Familiaridade com textos impressos**, incluindo a capacidade de identificar partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, de cima para baixo), entre outras.
- **Meta-linguagem**, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. A competência metafonológica é um dos tipos de conhecimento metalingüístico.
- **Consciência fonêmica**, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.
- **Conhecimento do princípio alfabético**, ou seja, que as letras representam os sons.
- **Decodificação**, ou seja, o processo de converter seqüências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências.
- **Fluência**, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, fazendo sentido do que é lido.
- **Vocabulário**, isto é, conhecer a correspondência entre as palavras e os seus significados.
- Estratégias de **compreensão** de textos. (BRASIL, 2003, p.41)

O relatório aponta a decodificação como a competência central do processo de aprendizagem da leitura, a compreensão, por exemplo, apenas a fortalece, mas é independente da mesma. Afirma ainda, serem o domínio do princípio alfabético e a consciência fonêmica os maiores preditores do futuro bom leitor, e que, portanto, esses dois aspectos devem ser a base de qualquer programa de alfabetização.

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

Num processo de alfabetização, primeiro é preciso aprender a escrever as palavras de acordo com critérios de transcrição fonológica dentro dos padrões ortográficos (soletrar), para em outro momento poder escrever no sentido de compor textos, ainda que simples. A limitação do processo de soletrar não deve impedir o desenvolvimento de competências relevantes para essa fase posterior – mas trata-se de objetivos e processos que requerem diferentes estratégias pedagógicas. (BRASIL, 2003, p. 47)

Diante dessas concepções de leitura e escrita, descritas no relatório e aqui apresentadas sumariamente, os autores afirmam ser o método fônico o único capaz de resolver os problemas da alfabetização e de ensinar o aluno a decodificar. Os autores do relatório Brasil (2003) alertam os educadores para adoção de programas de instrução em fônica de forma sistemática e não incidental.

Pode-se inferir que esses programas de instrução corroboram com a antiga idéia da existência de uma prontidão para alfabetização, na medida em que os autores afirmam ser necessário primeiro aprender a decodificar para aprender a ler, e a soletrar, para aprender a escrever. Para esses autores, o contexto adequado para o ensino da leitura e da escrita num programa de alfabetização “não são os gêneros literários variados e o entendimento de seus usos sociais: este é o objetivo último de aprender a escrever, mas não é objeto nem deve se confundir com o processo inicial de preparar o indivíduo para escrever” (Brasil, 2003, p. 47).

Além das controvérsias provocadas pelas descobertas sobre consciência fonológica e aquisição da escrita persistirem entre os próprios pesquisadores da área, essa mesma dicotomia (causa ou consequência) parece transpor-se para a educação.

Segundo Rego (2007) se adotarmos a idéia da consciência fonológica como mera consequência da aprendizagem da leitura e da escrita, nossa prática pedagógica não admitirá atividades específicas que estimulem este tipo de reflexão, uma vez que esta seria uma consequência própria da evolução conceitual da criança. Por outro lado, se concebermos a consciência fonológica como facilitadora do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, este tipo de reflexão será alvo pedagógico durante todo o processo de alfabetização. Assim, de acordo com a autora, a dicotomia na prática se estabelece a partir de pesquisas emergentes a partir dos anos 1980, dando margem a modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização:

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

A proposta construtivista, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), segundo Rego (2007) recebeu influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e dos modelos de leitura propostos por Goodmann (1967) e Smith (1971), defende uma alfabetização contextualizada e a idéia de que a descoberta do princípio

alfabético deve ocorrer de forma reflexiva. Dessa forma, o aluno é levado a pensar sobre a escrita e, ao professor, cabe intervir de forma a tornar mais efetiva essa reflexão.

Segundo Mortatti (2006, p.10) a introdução do pensamento construtivista no Brasil deslocou o eixo das discussões que ora circunscreviam-se aos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Apresentando-se como uma “revolução conceitual” provocando abandonos de teorias e práticas tradicionais, e ainda, levando-se a “desmetodizar-se o processo de alfabetização e a se questionar a necessidade das cartilhas”. A autora afirma ter havido neste contexto, uma conciliação entre o construtivismo e o interacionismo, sendo que este último:

baseia-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com o qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e a escrever. (MORTATTI, 2006, p.11)

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

Neste trabalho, assumimos a postura de que seria mais adequado adotar uma proposta pedagógica que desenvolva bem os dois aspectos: o letramento, por meio de atividades que estimulem a língua através de seus usos sociais, e a alfabetização, por meio de atividades que estimulem a consciência fonológica, dentre outras.

Assim, ao investigar crianças que obtiveram sucesso na aquisição da leitura e da escrita, procuramos verificar a ação de um e de outro fenômeno nesse processo. Apesar das limitações impostas pelo tempo de investigação e de dificuldades que encontramos na realização desta pesquisa, cabe ressaltar a necessidade de se investigar mais profundamente sobre a ação da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, para não cairmos novamente em uma armadilha, privilegiando apenas um aspecto do processo de alfabetização, formando sujeitos detentores da técnica, mas incapazes de usá-la, contribuindo para o aumento do exército de analfabetos funcionais.

3. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino da leitura e da escrita

Soares (2003) afirma que, diferentemente de países como a França e os Estados Unidos, nos quais o conceito de letramento surge para caracterizar a população menos favorecida, que devido ao precário domínio das competências de leitura e escrita têm dificuldade de inserção no mundo social e no mundo do trabalho, no Brasil o letramento surge basicamente a partir do conceito de alfabetização e estabelece relações entre as dificuldades no uso da língua escrita e a aprendizagem inicial do sistema de escrita. Para a autora, no Brasil “os conceitos de letramento e alfabetização se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” Soares (2003, p. 3).

A pesquisadora explica que como consequência dessa fusão inadequada dos dois processos: letramento e alfabetização, sobrepôs-se o letramento e apagou-se a alfabetização, conduzindo-se ao que ela chama de “desinvenção da alfabetização” Soares (2003,p.5); significando a perda da especificidade da alfabetização causada por equívocos e falsas inferências acerca da concepção construtivista: “para a prática da alfabetização, tinha-se anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” Soares (2003, p.9).

Evidencia-se também uma distância entre as concepções pedagógicas sobre alfabetização que circulam nos meios acadêmicos e em programas oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasil (1997), e a forma como os professores recebem essas inovações. Os próprios PCN’s expõem concepções e objetivos do ensino da língua, mas não dizem como os professores devem fazer ou que metodologias devem usar.

Ao questionar “onde estão os métodos?” Frade (2003, p.19) diz que sua hipótese é a de que “a invisibilidade metodológica pode explicar posturas e práticas de professores e mesmo um certo desamparo com relação ao *como fazer*”. (grifo da autora)

Pode-se inferir que seria a apropriação equivocada de conceitos e concepções de vários campos da pesquisa sobre alfabetização, letramento, psicogênese, psicologia cognitiva, uma das grandes responsáveis pelos fracassos em alfabetizar. Por outro lado, não se pode negar a existência de práticas de professores inovadores de sucesso. Frade (2003) afirma que:

O fato é que alguns professores têm tentado hoje conciliar os métodos que conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação, com inovações pedagógicas emanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais. Assim pode-se dizer que, dependendo da história de formação do professor e de sua memória pedagógica, este poderá contar com recursos diferenciados na sala de aula. (FRADE, 2003, p.22)

Para a autora seria importante dar visibilidade às práticas de sucesso, no sentido de construir modelos de ação para os professores que não dispõem de recursos para tal.

O conceito de letramento ampliou largamente o conceito de leitura, mas, afirma Soares (2003) não deve obscurecer a alfabetização como um processo autônomo, independente e anterior a ele. Alfabetização e letramento são dois fenômenos indissociáveis, “mas de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” Soares (2003, p.13). São esses dois fenômenos que garantem a entrada da criança no mundo da escrita e da leitura de forma simultânea, isso pressupõe que, obviamente, só pode ter acesso às práticas sociais que envolvam a língua escrita aquele que detém os conhecimentos técnicos necessários para tal, ou seja, aquele que se apropriou do sistema de escrita, do código.

Nessa perspectiva, a autora ressalta a necessidade de reconhecermos a especificidade da alfabetização em primeiro lugar e,

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

Seria necessário que a escola desse lugar, tanto a um trabalho que favorecesse a aquisição do código alfabético, quanto a um trabalho que favorecesse o letramento. Parece inconcebível e contraditório adotarmos metodologias que só admitam o contato com textos à criança que já adquiriu o mecanismo da escrita, negando a ela o seu uso social numa sociedade letrada.

A coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, composta por seis cadernos, que faz parte de uma estratégia para formação de professores da rede estadual de Minas Gerais e foi elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, apresenta-se como uma proposta de alfabetização com ênfase na alfabetização e no letramento. Nessa proposta, a língua é vista como “um sistema discursivo que inclui regras vinculadas às relações das formas lingüísticas entre si e às relações dessas formas com o contexto em que são usadas”. CEALE (2004, p. 10).

Assim como nós, essa concepção corrobora com a apresentada anteriormente por Soares (2003) e entende alfabetização “como um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno escrever com autonomia”; e letramento “como o processo de inserção e participação na cultura escrita” CEALE (2004, p. 13).

Dessa forma, propõe-se alfabetizar letrando sem se descuidar de nenhum dos dois aspectos, ou seja, deve-se contemplar alfabetização e letramento de maneira simultânea e articulada.

4. Caminhos metodológicos: em busca de um ou de vários métodos para alfabetizar?

Em entrevista ao jornal Letra A, do CEALE – UFMG, Soares (2005) afirma não ser necessário um método para alfabetizar, mas vários, que atendam as diferentes facetas da alfabetização. Dito dessa forma parece fácil, mas o que seria mais viável? Trabalhar as relações da fala com a escrita por meio dos métodos sintéticos? Partir do texto, do pólo oposto, utilizando o método global? Proporcionar à criança, um ambiente letrado em sala de aula, no qual ela possa interagir com os diferentes gêneros textuais? Existe um método capaz de contemplar todas as facetas da alfabetização?

Segundo Cagliari (1998) não faz sentido aprender o sistema de escrita numa ordem linear de dificuldades pré-determinadas e com exemplos facilitadores e não existem hipóteses naturais organizadas em etapas e períodos. Para o autor, os métodos até hoje se dividem naqueles que levam em conta o processo de ensino e naqueles que consideram apenas o processo de aprendizagem.

Os que têm ênfase no processo de ensino, afirma o autor, são os métodos sintéticos e analíticos, chamados por ele de “método das cartilhas”, os quais apresentam uma ordem hierarquicamente estabelecida do mais fácil para o mais difícil, privilegiam a memória e a repetição e consideram atrasados os alunos que não acompanham a turma.

Já os métodos com ênfase no processo de aprendizagem, considera o autor, baseados nas idéias construtivistas, são aqueles opostos ao método das cartilhas e causam conseqüências graves para o aluno. Cabe ao professor não ensinar, mas promover situações para o aluno fazer algo, o aluno é que tem que descobrir a solução para seu problema, tudo que ele faz é valorizado,

“mesmo que se constate que ele começa a andar em círculos e não consegue ir além do que ele faz” (Cagliari, 1998, p. 68).

Cagliari afirma que o método ideal é aquele que favorece o equilíbrio entre aprendizagem e ensino: que garante espaço para o aluno expor suas idéias a respeito do que aprende através da realização de trabalhos, no qual o professor interpreta corretamente os conhecimentos dos alunos e conhece o que acontece com o aluno no processo de aprendizagem, sendo que ensinar, não significa repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer, “ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções” Cagliari (1998, p. 69). O autor conclui que, assim como cada sistema de escrita tem suas especificidades, cada aprendiz tem sua maneira de aprender:

As crianças precisam de seu espaço próprio e de condições favoráveis para poderem construir seus conhecimentos na escola; mas precisam também que o professor as ajude, quando necessário, explicando a elas o que elas já sabem, o que fizeram e por que fizeram, nas suas tentativas de aprendizagem, e o que precisam fazer e como, para dar um passo à frente e progredir, sobretudo se elas, por iniciativa própria, não descobrem o que é preciso fazer para progredir. (CAGLIARI, 1998, p. 85).

Segundo Frade (2005) se recuperarmos a trajetória das didáticas da alfabetização, encontraremos na discussão sobre métodos, um de seus aspectos mais polêmicos. A autora explica que sem considerar alguns conhecimentos, que somente atualmente detemos, sobre aspectos da aprendizagem do sistema alfabético de escrita e dos conteúdos relativos ao seu uso social, nessa história, a discussão detinha-se no método utilizado para o professor ensinar. Historicamente, esses métodos se dividem em dois grupos: os analíticos e os sintéticos. Os métodos sintéticos, exemplifica a autora, são aqueles que vão das partes para o todo, essa tendência compreende:

o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. (Frade, 2005, p. 22)

Nos métodos sintéticos, não há preocupação com o uso e o significado, em nome de um trabalho excessivamente voltado para a aquisição do sistema de escrita.

Já os métodos analíticos, afirma Frade (2005, p.22) “procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos como os métodos global de contos, o de

sentencição e o de palavração”. Estes métodos tomam a palavra, a frase e o texto como unidade de análise. Neles está presente a preocupação com o sentido na alfabetização.

Hoje, a discussão sobre métodos nos parece ampliada. Frade (2005) afirma que ela cedeu lugar para a discussão sobre alfabetização e letramento. Para a autora, graças aos conhecimentos que emergiram nos últimos vinte anos por meio da ciência da linguagem e de estudos sobre como a criança aprende, “vivemos grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita”, e completa: “é preciso que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento” (Frade, 2005, p.9,10).

Ao discutir diversos caminhos que a criança passa para aprender a ler e a escrever, Cagliari (1998) questiona algumas teorias que podem levar a análises e interpretações equivocadas e chama a atenção para a psicogênese língua escrita (Ferreiro, 1986), que para ele, apesar de vários protestos da autora, enfatizando que sua pesquisa não resultaria num método de alfabetização, levou muitos professores a concluírem que seu trabalho não era apenas uma pesquisa acadêmica, mas uma proposta metodológica de alfabetização.

Soares (2003) afirma que no Brasil, entre os anos 80 e 90 o paradigma cognitivista, difundido sob a denominação de construtivismo, dominou hegemonicamente a área da alfabetização, trazendo mudanças significativas, na medida em que alterou profundamente algumas concepções presentes nos métodos tradicionais. A autora afirma ser incontestável a contribuição que essa mudança trouxe para a compreensão dos processos que a criança passa até a descoberta do princípio alfabético, por outro lado, indica que ela também provocou equívocos que levaram a perda da especificidade da alfabetização porque foi mal interpretada.

Para Soares (2003) devido a falsa inferência “de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização” contaminou-se o conceito de método, atribuindo-lhe uma conotação negativa.

Podemos inferir que, grande parte dos professores tentou, de uma forma ou de outra, considerar os conhecimentos trazidos pela psicologia genética, sobretudo por meio das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986). Dentre as contribuições trazidas pelas pesquisas dessas autoras, temos revelados os modos como a criança aprende e os conhecimentos que ela elabora sobre a escrita, antes mesmo de entrar na escola. Esse fato parece ter interferido no

abandono de certas práticas ou métodos pelo professor e na escolha de novas práticas e/ou de novos métodos para alfabetizar. Soares (2003) acrescenta a esses fatos, o falso pressuposto de que a criança se alfabetizaria apenas através do convívio com o material escrito, o que para a autora, colaborou também para obscurecer a alfabetização como processo de aquisição do sistema de escrita.

Frade (2003, p. 18) afirma que, nas últimas décadas, vivemos a era da inovação na área da alfabetização, e questiona, “se considerarmos uma perspectiva histórica, não existem também permanências e problemas especialmente pedagógicos que persistem, ou concepções e práticas que devemos respeitar?”. Para a autora, ao se estabelecer um confronto com a própria idéia de método, desconsiderando que não é apenas o método que define o aprendizado e que não é uma única estratégia metodológica que serve para todos, saímos da polarização entre métodos sintéticos e analíticos para outra “em torno do método versus o processo de aquisição”.

Para Ferreira e Teberosky (1986) a ênfase dada pelos métodos sintéticos e analíticos às habilidades perceptivas desconsidera aspectos fundamentais da alfabetização, como a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. Contudo, as autoras afirmam que o conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita não resolve o problema dos professores no que diz respeito a novos métodos ou novos materiais para a organização das atividades da sala de aula, e, negam-se a produzi-los com a conclusão de sua pesquisa, justificando que os mesmos estariam ligados a uma tradição comportamental. Ferreira (1995) afirma que:

“levar a sério as conseqüências do desenvolvimento psicogenético significa colocar as crianças, com seus esquemas de assimilação, no centro do processo de aprendizado – percebendo-se que as crianças aprendem dentro de marcos sociais e não no isolamento. Significa aceitar que todos na sala de aula têm a capacidade de ler e escrever – cada um em seu próprio nível, inclusive o professor. Significa ainda, entender o significado, desde o ponto de vista do desenvolvimento, de respostas ou perguntas estranhas, e agir de acordo com os problemas enfrentados pelas crianças em momentos cruciais de seu desenvolvimento.
Ferreira (1995, p. 33, 34).

Os movimentos de retorno ao método fônico surgem diante de um contexto de equívocos que durou, pelo menos, duas décadas. Assistiu-se a supremacia de uma concepção de ensino da língua que priorizava o sentido, além da negação da diretividade necessária ao ensino do sistema de escrita, do código, tudo isso aliado a ampliação do conceito de alfabetização com o surgimento do conceito de letramento. Nesse quadro e, sobretudo, como justificativas para os

fracassos em alfabetizar, emergem críticas a essa concepção holística de alfabetização, como afirma Soares (2003, p.9,10) “incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico”, mais necessariamente, na ausência do ensino da relação grafema-fonema.

Suspeitamos que a resposta para a pergunta feita no início dessa sessão, “existe um método capaz de contemplar todas as facetas da alfabetização?”, seria negativa. Parece ser necessário muito mais que um método, até mesmo vários, para se alcançar sucesso na difícil e complexa tarefa de alfabetizar. Mesmo não tendo uma resposta para essa questão, podemos dizer que certamente alguns princípios do método fônico estariam envolvidos nas metodologias a serem utilizadas, já que a aquisição do sistema de escrita pressupõe a capacidade de análise sonora das palavras. Todavia, não podemos deixar, como afirma Soares (2003) que a recuperação de uma faceta fundamental do processo de alfabetização, a aquisição do sistema de escrita, represente um retrocesso a paradigmas anteriores e, principalmente, a perda de avanços e conquistas das últimas décadas.

A incorporação adequada de alguns dos conhecimentos trazidos a tona, pelas várias ciências, na busca do entendimento sobre o que é alfabetização, sobre o como ensinar a ler e a escrever e sobre como a criança aprende, torna-se imprescindível, pois um fenômeno tão abrangente certamente não se explicaria por uma só teoria ou corrente.

Para Frade (2005) são vários os estudos no campo da linguagem a contribuírem no sentido de fornecer pistas para descobrirmos mais sobre o complexo processo que é a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Oliveira (2005), autor de um dos cadernos que integra a coleção “Alfabetização e Letramento: Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, do CEALE – UFMG, para responder a pergunta “como é que fazemos para ensinar as crianças a escreverem?” é preciso responder a uma outra pergunta: “Como é que as crianças aprendem a escrever?” Oliveira (2005, p. 12).

O autor apresenta três concepções para o aprendizado da escrita. A primeira, denominada “transferência de um produto” pressupõe o conhecimento como algo pronto e acabado, exterior ao aprendiz e com ênfase na memória. A segunda concepção, denominada “Processo de construção do conhecimento baseado nas características da própria escrita”, seria a concepção

construtivista, na qual o aprendiz é o centro do processo de aprendizagem, o controla, formulando e reformulando hipóteses e o apelo à memória é minimizado.

Para Oliveira (2005) apesar de a segunda concepção ser superior a primeira, ela ainda não dá conta de certas escritas produzidas pelas crianças, sendo necessário então, pensar num modelo diferente: “processo de construção do conhecimento intermediado pela oralidade”, a terceira concepção apresentada. Afirma o autor, que essa terceira concepção, prevê que a interação com a escrita seja intermediada pela oralidade, e salienta: “não estamos sugerindo aqui que apenas o conhecimento da língua falada tenha influência no processo de aprendizado da escrita. Mas estamos sugerindo, sim, que esse conhecimento está amplamente envolvido no aprendizado da escrita” (Oliveira, 2005, p. 16, grifo do autor).

O autor tenta resumir sua concepção do que seria aprender a escrever formulando uma hipótese geral:

- a) Aprendemos através de esquemas mentais inatos;
- b) interagimos com o objeto do aprendizado;
- c) formulamos hipóteses sobre a natureza desse objeto;
- d) no caso da escrita, baseamos nossas hipóteses iniciais no nosso conhecimento sobre nossa língua (o que tem sido chamado de ‘Conhecimento Lingüístico Internalizado’, CLI).
- e) O CLI é de natureza oral. (Oliveira, 2005, p. 17, grifo do autor).

Este estudo teve, como uma de suas metas, contribuir também na definição de estratégias metodológicas para se ensinar a ler e a escrever, na medida em que analisaríamos a trajetória escolar de alunos que obtiveram sucesso na leitura e escrita, aqueles considerados bons leitores, pressupondo encontrarmos estratégias e/ou procedimentos e metodologias que teriam dado certo.

Por que deram certo? Que método ou quais métodos foram utilizados? Evidenciamos, neste contexto, a questão chave dessa investigação, a importância que a consciência fonológica teve nesse processo de alfabetização, seja de forma explícita ou implícita.

Nossa hipótese era de que a consciência fonológica seria importante, mas não poderia ser considerada como a única condição de aprendizagem eficaz da leitura e da escrita, nem deteria uma força tão grande que a tornasse capaz de definir, por si só, o método que devemos usar para alfabetizar.

Segundo Frade (2005) apenas a partir dos anos 90 começaram a aparecer produções que forneceram algumas pistas sobre como o professor poderia organizar seu trabalho com alfabetização na sala de aula, mesmo assim, ressalta a autora, algumas se recusavam a “fornecer

explicitamente esquemas organizativos, em nome do receio de proposições didáticas que pudessem se tornar receituários”.

Frade (2005) cita Chartier & Hebrard (1996), como exemplo de uma obra que traz resultados de pesquisas sobre práticas de sala de aula realizadas na França que poderia ajudar os alfabetizadores a encontrarem respostas para alguns dos problemas enfrentados nas classes de alfabetização. A proposta pedagógica apresentada na obra concebe o conceito de leitura

como um conjunto de práticas sociais, pois direciona para a familiarização dos alunos com o uso da escrita no seu contexto social, dentro e fora da escola, explorando, para isso, diferentes portadores de textos, a organização e uso das bibliotecas escolares, entre outros recursos e procedimentos. (Frade 2005, p.12)

Mais que escolher um ou vários métodos para alfabetizar, essa ou aquela estratégia metodológica, parece necessário que a escola organize um projeto de alfabetização mais amplo que atenda as demandas atuais. Constatase a necessidade de haver mudanças na prática pedagógica, porém não se trata de abandonar tudo que construímos até hoje e nem de inventar uma nova pedagogia.

Parece extremamente importante considerarmos as descobertas sobre consciência fonológica e nos inserirmos nessa discussão, como educadores preocupados com a viabilização teórica na prática, estando, ao mesmo tempo, conscientes das limitações da pesquisa. É preciso recontextualizar a discussão metodológica, compreendendo que estamos em outro momento histórico, que não mais se caracteriza como no período das primeiras cartilhas, ainda portuguesas e do surgimento dos métodos sintéticos, que atenderam, pode-se dizer, ainda que precariamente, às necessidades da época.

Também não se trata de voltar à velha oposição entre métodos analíticos e sintéticos, apesar dessa discussão ter representado uma mudança na concepção de alfabetização, até mesmo um avanço, passando-se a considerar que apenas a decodificação não seria suficiente para se formar leitores e escritores competentes, nem de opor métodos que consideram usos da escrita aos métodos tradicionais. Trata-se, como afirma Frade (2005), de buscar respostas para a questão: diante de todo o conhecimento trazido à tona pelas ciências da linguagem e das teorias da aprendizagem, “como transformar essas teorias em formas de ensinar que melhor favoreçam o desempenho do aluno?” Frade (2005, p.8).

Para a autora “é no diálogo com práticas passadas e com as práticas atuais que poderemos compreender nossos problemas, compreender que soluções fizeram avançar a prática e desconfiar de soluções mágicas e fáceis para a alfabetização” Frade (2005, p.8).

Como afirmam os autores do caderno 3, que compõe a coleção Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, do CEALE-UFMG (2004), torna-se necessário voltar a inserir a discussão sobre métodos na agenda da escola. Assim, num primeiro nível, considera-se que a concepção sobre métodos de alfabetização pode referir-se a:

- um método específico, como o silábico, o fônico, o global, por exemplo, proposto ou elaborado por um autor de um manual de professor ou de livro didático;
 - um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
 - um conjunto de saberes ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.
- (CEALE-UFMG, 2004, p. 41)

Num segundo nível, essa concepção estaria relacionada a alguns critérios que poderiam orientar as escolhas relativas aos métodos de alfabetização, que poderiam se fundamentar:

- Na escolha de materiais e livros didáticos;
- Em qualquer uma das possibilidades de uso desse material, significando uma dimensão metodológica do trabalho do professor.
- Na seleção de princípios gerais organizadores do trabalho pedagógico, sustentados pela produção teórica e pela pesquisa na área.
- No mapeamento e na sistematização de experiências e práticas de sucesso desenvolvidas por professores, sinalizadores de um conjunto de ações, procedimentos ou atividades que, em diferentes contextos, têm ajudado a realizar intervenções adequadas. (CEALE-UFMG, 2004, p.41)

Segundo os autores do caderno 3 “o importante é que os professores questionem e reflitam sempre sobre suas escolhas e ações, para ampliar seu repertório”. Eles sugerem que sejam evidenciados os procedimentos metodológicos que *dão certo*, assim, escola e o coletivo de professores “não estariam polarizados entre o *tradicional* e o *novo*, e sim centrados em um trabalho de sucesso” CEALE-UFMG (2004, p. 42, grifo do autor).

Vários autores reconhecem a importância de se sistematizar práticas de sucesso que estão acontecendo em nossas escolas para torná-las referência de procedimentos para os professores alfabetizadores. Embora não tenhamos trabalhado com práticas de sucesso na nossa pesquisa, mas, com indícios sobre as metodologias utilizadas pela escola para alfabetizar, e, apesar de nos determos mais nas habilidades de consciência fonológica apresentadas pelas crianças num

contexto de sucesso, nosso estudo visa contribuir também para a discussão metodológica e pedagógica da alfabetização, que para nós, é muito mais abrangente do que a simples oposição entre um método e outro.

Ao investigar, por meio de pistas, o “como faz” dos professores dos sujeitos que obtiveram sucesso em alfabetização, procuramos levantar indícios, acerca das escolhas metodológicas, que podem ter contribuído para o sucesso dessas crianças em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas pistas nos forneceram indícios de que alfabetizar com sucesso requer muito mais que a escolha de um método específico. Parece que, atrelados a essa escolha, há um conjunto de fatores que contribuem para que a alfabetização ocorra com sucesso. Daí a necessidade de se investigar mais sobre tais fatores, tentando identificá-los com mais clareza, para que possamos então, delinear caminhos mais apropriados para ensinar a criança a ler e a escrever.

Capítulo 2

Metodologia

Nossa pesquisa teve como objetivo investigar o papel da consciência fonológica no sucesso da alfabetização analisando se a capacidade de ler com fluência e escrever bem seria consequência somente da capacidade de analisar fonologicamente as palavras.

Diferentemente de uma série de estudos experimentais filiados a psicologia cognitiva, apresentadas no Relatório: Alfabetização Infantil, novos caminhos, todos sobre consciência fonológica, que utilizaram a metodologia experimental por atribuírem a ela um “status científico incontestável” Brasil (2003), nosso estudo optou por um enfoque qualitativo no processo de entendimento da realidade, visando a compreendê-la por meio do nosso recorte sem nos prender a um só método. Buscamos, como orienta Gatti (2002), criar nosso referencial de segurança, para a autora “não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa, e completa:

(...) o conhecimento científico se fez e se faz por uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico. (Gatti 2002, p. 11).

Durante a revisão da literatura encontramos pelo menos vinte estudos, no Brasil, sobre consciência fonológica, produzidos por psicólogos, fonoaudiólogos e psicolinguistas, entre teses e dissertações, que seguiram uma mesma linha. Aplicaram testes em crianças ou adultos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita ou analfabetos, em seguida, promoveram treinos em consciência fonológica para um grupo de controle, e, ao final aplicaram novamente o teste de consciência fonológica. Seus resultados mostraram que os grupos que recebiam treinamento apresentavam melhores desempenhos tanto em consciência fonológica quanto em leitura e escrita.

Optamos por não promover treinos de consciência fonológica para depois aplicar testes e verificar o desempenho das crianças. Parece que este tipo de estudo, além de promover certa artificialização do processo de aprendizagem, suscita algumas dúvidas. Ao encontrarmos alunos com dificuldades de aprendizagem e proporcionarmos a eles momentos de intervenções

pedagógicas, mesmo aquelas que não incluem treinamento em consciência fonológica é bem provável que eles avancem em seu processo de aprendizagem, o que poderia ser atribuído a uma série de fatores, como por exemplo, a atenção especial recebida pelas crianças e a conseqüente melhora na sua auto-estima, ou seja, na sua capacidade de aprender, dentre outros, e não necessariamente a capacidade de relacionar os sons da fala com a escrita.

Partimos, nesse estudo, do ponto inverso pelo qual partiram grande parte dos estudos atuais sobre consciência fonológica, investigamos sujeitos bem sucedidos em alfabetização e ao tentar identificar as causas do sucesso, pressupomos encontrar habilidades fonológicas bem desenvolvidas.

Outra diferença que consideramos significativa, nesse estudo, seria a definição dos bons leitores, a maioria dos testes de leitura e escrita para classificar bons e maus leitores, nas pesquisas mencionadas, se deu pela leitura de palavras isoladas aliada a aplicação de testes de inteligência e, em alguns casos, de memória. Na nossa pesquisa, adotamos os resultados de uma avaliação em grande escala, que apesar de não fornecer todas as informações sobre o nível de leitura e escrita das crianças, forneceu dados suficientes para que pudéssemos classificar nossos sujeitos como sujeitos que obtiveram sucesso em alfabetização: crianças que lêem e escrevem bem e fazem uso social da escrita, apresentam certo nível de letramento. Além disso, contamos com a avaliação das professoras, o que, para nós foi substancial.

Com o objetivo de verificar se a consciência fonológica se manifesta explicitamente em crianças que obtiveram sucesso na alfabetização procedemos à aplicação de um teste de consciência fonológica criado pela pesquisadora a partir da adaptação de tarefas propostas por um programa de consciência fonológica. No momento da aplicação do teste, um instrumento quantitativo, evidenciou-se o nosso olhar atento de pesquisador educador, assim, esse foi um momento rico da pesquisa que forneceu pistas importantes para a análise dos resultados. Como afirma Gatti (2002, p. 12) a pesquisa em educação permite esses momentos, “porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo aos seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”.

Para verificar se os alunos que obtiveram sucesso na leitura e na escrita receberam treinamento explícito em consciência fonológica, utilizamos um conjunto de procedimentos que envolveram a entrevista e a análise documental. A entrevista foi realizada com as professoras e com a pedagoga responsável pelas turmas e teve como objetivo principal, resgatar o método de

alfabetização utilizado no ano anterior nas turmas que nossos sujeitos freqüentavam e as estratégias ou metodologias utilizadas para alfabetizar. Foi possível verificar então, se as professoras promoveram atividades que envolviam a consciência fonológica. Nas conversas informais que tivemos com as professoras, elas indicaram, aqueles que seriam, segundo sua avaliação na sala de aula, os sujeitos de mais sucesso em leitura e escrita, já que, em algumas turmas, grande parte das crianças obtiveram bons resultados na avaliação, a “Provinha Brasil”.

Para verificar se os sujeitos haviam recebido treinamento explícito em consciência fonológica, além da entrevista, procedemos a uma análise documental pressupondo que os materiais pedagógicos e escolares teriam muito a nos dizer sobre o modo como os alunos haviam sido alfabetizados. A partir dessa análise, foi possível investigar se as metodologias utilizadas para alfabetizar os alunos que obtiveram sucesso incluíram atividades de análise fonológica.

Na análise dos resultados, ao integrarmos os dados coletados foi possível verificar se o bom desempenho em leitura e escrita dependeria (unicamente) do desempenho em consciência fonológica. Além disso, verificamos se a capacidade de ler com fluência e escrever bem seria conseqüência (somente) da capacidade de analisar fonologicamente em seu nível mais complexo: o nível da consciência fonêmica.

1. Amostra

1.1. A escola

Como nosso estudo visava investigar o sucesso em alfabetização, o resultado de uma avaliação censitária que envolveu escolas de todo o estado de Minas Gerais, tanto da rede pública municipal quanto estadual, serviu como indicador para a escolha da escola onde a pesquisa seria realizada.

Segundo o Relatório preliminar da pesquisa, ainda não publicado na época e disponibilizado à pesquisadora pelo CEALE, a Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) instituiu o Programa de avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização, a partir da implantação deste Ciclo em 2004, quando as crianças passariam a ingressar em escolas da rede pública e municipal aos 6 anos, atribuindo-se grande importância ao domínio da língua escrita.

Segundo o Relatório CEALE (2006) o programa tinha como objetivo verificar o desempenho das crianças mineiras em relação às habilidades de leitura e escrita. Após a realização de uma avaliação amostral em 2005, que tinha como objetivo responder a questão:

“Após um ano de escolaridade, como se caracteriza o desempenho dos alunos no domínio da língua escrita na alfabetização?”, foram realizadas em 2006, outra avaliação amostral e uma censitária.

Após o tratamento estatístico dos dados, foram identificadas escolas com desempenho diferenciado, considerando sua localização e as características dos alunos que atendiam: 20 escolas com maior efeito positivo e as 20 escolas com maior efeito negativo. A Escola Municipal selecionada para a pesquisa foi a única da região metropolitana de Belo Horizonte, que se apresentou entre as 20 escolas com grandes efeitos positivos na alfabetização dos alunos.

Foram avaliados 10.685 alfabetizandos, de 631 turmas, de 296 escolas estaduais e municipais, de 249 municípios de Minas Gerais, que cursavam a Fase 1 do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Conforme o Relatório da Avaliação Censitária CEALE (2006), foi possível observar três grupos de desempenho entre os alunos: os que tiveram desempenho baixo (17,4%), estes estariam num nível muito inicial do processo de alfabetização; os que tiveram desempenho intermediário (61,1%), estes seriam aqueles alunos que já conseguem ler e escrever frases e evidenciam algumas capacidades de letramento; e, finalmente, os que tiveram desempenho recomendável (21,5%), estes seriam os alunos que já conseguem ler e compreender pequenos textos.

Para melhor entendimento dessas habilidades, transcrevemos o “Perfil 6”, tal qual foi apresentado no Relatório Executivo da Avaliação Amostral 2004. Segundo este Relatório, a matriz foi construída em torno de quatro grandes conjuntos de conhecimentos, relativos ao domínio:

1. de conhecimentos que concorrem para o desenvolvimento do processo de alfabetização (alfabetização em processo);
2. da escrita;
3. da decifração e de sua fluência;
4. da compreensão na leitura (CEALE, 2006, p. 2).

A partir desses domínios foram elaborados os 20 itens da avaliação. Foi realizado, de acordo com o Relatório Executivo, um processo de atribuição de significado pedagógico aos perfis definidos de forma empírica alocando-se cada um dos itens usados na avaliação a um desses níveis. Em todos os perfis há itens de cada uma das quatro competências nas quais a alfabetização foi dividida. Este fato reforça empiricamente que as quatro competências são necessárias para se declarar um aluno alfabetizado, afirma-se no Relatório.

O aluno que já se encontra alfabetizado apresenta habilidades destacadas do nível 1 ao 5, que incluem-se no nível 6:

Perfil 6

A partir deste perfil, no qual também estão consolidadas as habilidades descritas nos perfis anteriores, os alunos reconhecem e usam convenções complexas da escrita (direção, margem, espaçamento entre palavras, tipos de letras, ordem alfabética socialmente contextualizada), contam as sílabas de uma palavra e relacionam o número de palavras de uma frase com o número de elementos de uma seqüência, escrevem palavras formadas por padrões silábicos variados, lêem, com relativa fluência, frases curtas e longas. (CEALE 2006, p.13)

O relatório apresenta os conhecimentos e habilidades que concorrem para a apropriação da tecnologia da escrita que os alunos classificados no perfil 6 teriam adquirido:

1. Copiar um texto curto, respeitando o espaçamento entre as palavras, a direção da escrita na linha (da esquerda para a direita) e a direção da escrita na página e considerando o espaço delimitado por margens.
2. Identificar o número de sílabas em palavra não-monossílaba que apresenta ditongo.
3. Identificar o número de sílabas em palavra monossílaba formada por ditongo.
4. Identificar palavras escritas com diferentes tipos de letra.

Escrita de palavras

1. Relacionar número de palavras em uma frase ao número de elementos de uma seqüência (de estrelas, por exemplo).
2. Reconhecer uso social da ordem alfabética numa agenda.
3. Escrever palavra formada de sílabas não-canônicas (consoante/consoante/vogal) revelando conhecer o princípio alfabético (floresta).
4. Escrever palavra formada pelo padrão silábico consoante/vogal/consoante e consoante/vogal/vogal com nasalização pelo uso do til. (portão)
5. Escrever palavra formada pelo padrão silábico consoante/ vogal/vogal e consoante vogal; consoante/consoante/vogal (peixinho).

Decifração e Fluência na leitura

1. Ler em voz alta uma frase iniciada por palavra monossílaba no plural, contendo um ditongo. (Meus colegas têm sete anos).
 2. Ler em voz alta frase longa, com palavras com diferentes níveis de complexidade.
- (CEALE, 2006, p. 13).

Segundo o relatório, os resultados de cunho mais quantitativo apresentados deveriam ser seguidos de uma visita a estas escolas, cujos projetos pedagógicos e/ou organização, ou localização, certamente têm algo a ensinar a todo o sistema sobre como melhorar os resultados da etapa inicial da alfabetização.

Partindo do pressuposto de que haveria práticas que garantiriam sucesso na alfabetização dos alunos da Escola selecionada, iniciamos a escolha dos sujeitos.

1.2. Sujeitos: crianças que obtiveram sucesso na alfabetização

Diante da definição da escola a ser realizada a pesquisa, o desafio era escolher quais sujeitos tiveram sucesso em alfabetização. Já sabíamos que as crianças daquela escola tinham obtido sucesso em um instrumento de avaliação em grande escala, a já citada avaliação censitária. Decidimos então, criar outro instrumento para avaliar, dentre as crianças das quatro turmas do 2º ano do 1º ciclo, aquelas que tivessem os melhores resultados, de acordo com os parâmetros de sucesso em alfabetização definidos na pesquisa: crianças que não somente dominam o código alfabético, mas usam a língua em sua função social, apresentando bons níveis de letramento.

Vários pesquisadores criaram testes para medir o nível de leitura e escrita das crianças nas suas pesquisas sobre a relação da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura que atendia a seus objetivos. Bryant e Bradley (1987), por exemplo, assim como Cardoso-Martins (1991), avaliaram os sujeitos por meio de um teste de leitura de palavras isoladas.

Em sua pesquisa, também sobre a relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura, Morais, Antônio (1994) considerou que a forma de avaliar a leitura destacada anteriormente, seria artificial e arbitrária e afirmou que a única conclusão a que esses estudos poderiam chegar é a de que a consciência fonológica teria uma forte relação com a capacidade de decodificar e não com a habilidade de ler, já que não se verificou se as crianças compreendiam as palavras lidas. O autor criou um teste para avaliar o nível de leitura que, de acordo com ele, incluía a compreensão, utilizando a técnica chamada teste de “Cloze”, essa técnica, “consiste na apresentação de um texto do qual se omitem vocábulos deixando em seu lugar espaços em branco (vazios), os quais devem ser preenchidos.” Morais, Antônio (1994, p. 85)

Diferentemente dos autores que mediram apenas a capacidade das crianças em ler uma lista de palavras, ou seja, a capacidade de decodificar e codificar, precisávamos de um instrumento que avaliasse tanto o domínio do código alfabético, como os usos da escrita em sua função social, além da capacidade de compreensão e interpretação do que se lê.

Diante da dificuldade de mensurar a multiplicidade de habilidades que podem caracterizar o sucesso em alfabetização, adotamos os resultados da avaliação em grande escala, a “Provinha Brasil”, para definir os sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma avaliação proposta pelo MEC, Ministério da Educação e Cultura, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio

Teixeira, INEP, com apoio da Secretaria de Educação Básica e elaboração do CEALE/UFMG, realizada na escola pesquisada, em maio de 2008.

Segundo a diretora do CEALE, Francisca Maciel, a avaliação foi pensada desde o início focando “a concepção da alfabetização e do letramento como processos distintos, porém indissociáveis”. Segundo MACIEL (2008) a “provinha avalia a criança, portanto, nesses dois sentidos, diagnosticando tanto seu nível de domínio dos princípios alfabético-ortográficos do código escrito quanto sua capacidade de reconhecimento e participação das diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita” (informe verbal¹).

Por sua natureza, as avaliações em grande escala têm suas limitações, não abrangem todas as habilidades envolvidas na alfabetização e nem mostram como as crianças resolveram cada questão. Além disso, a mensuração em grande escala é feita, em sua maioria, com base na opção correta, havendo mais atividades de leitura que incluem decifração e compreensão, do que atividades de escrita. Não há atividades de fluência e nem expressividade.

No entanto, a “Provinha Brasil” é um valioso instrumento para aferir bons desempenhos e foi produzida com todo rigor estatístico e discriminação das capacidades da alfabetização, além de adotar uma concepção de letramento e de alfabetização que é a mesma em que essa pesquisa ancora-se.

Dessa forma, as crianças que obtivessem os melhores resultados na “Provinha Brasil” seriam aquelas que, após um ano de escolaridade, estariam alfabetizadas, e, portanto, teriam obtido sucesso em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

No documento denominado “Kit da Provinha Brasil”, elaborado pelo MEC por meio do INEP e do CEALE/UFMG, que visava orientar toda a operacionalização da avaliação, são identificados cinco diferentes níveis de desempenho em que as crianças poderiam estar de acordo com o número de questões de múltipla escolha respondidas corretamente (a provinha foi composta de 27 questões, sendo 24 de múltipla escolha e 3 de escrita):

- Nível 1 – até 13 acertos.
- Nível 2 – de 14 a 17 acertos.
- Nível 3 – de 18 a 20 acertos.
- Nível 4 – de 21 a 22 acertos.
- Nível 5 – de 23 a 24 acertos. (BRASIL, 2008, p.4)

¹ Informe passado em palestra do ciclo de conferências Ceale Debate em 2008, ocorrida no dia 8 de maio na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG.

Segundo o documento “Passo a Passo”, parte integrante do “Kit da Provinha Brasil” considera-se o nível 4 como aquele em que as habilidades descritas caracterizam a consolidação do processo de alfabetização, com base na concepção de alfabetização, letramento e alfabetismo funcional adotada no âmbito da “Provinha Brasil”. Ressalta-se que essa consolidação não deve ser considerada como conclusão, uma vez que o processo de alfabetização ainda tem muito a construir após essa etapa:

Nível 4

Neste nível, os alunos lêem textos de aproximadamente 8 a 10 linhas, na ordem direta (início, meio e fim) e de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola. Nesses textos, são capazes de localizar informação, realizar algumas inferências e compreender qual é o seu assunto. Os alunos que se encontram neste nível demonstram domínio da leitura de textos e utilizam estratégias diversas para sua compreensão, capacidades possíveis apenas mediante o desenvolvimento de um bom processo de alfabetização.

Nível 5

Neste nível os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização. Assim, as crianças que atingiram este nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial. (BRASIL, 2008, p. 8)

Reconhecemos que a “Provinha Brasil” não contempla todas as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização, o próprio documento realça a importância de até mesmo a criança que se encontra no nível 5 continuar progredindo. Contudo, corroboramos com a idéia de que a criança que apresenta todas as habilidades descritas no nível 5, alcançou um excelente desempenho e venceu, pode-se dizer, a mais complexa etapa do processo de alfabetização. Portanto, consideramos que as crianças cujo desempenho identificado encontra-se nos níveis 4 e 5 como aquelas que obtiveram sucesso na alfabetização.

Após a correção das avaliações pelas professoras das quatro turmas do 2º Ano do 1º Ciclo, verificamos que um grande número de crianças obteve vinte ou mais acertos na Provinha Brasil.

Pedimos que a professora de cada turma indicasse os três alunos ou alunas que, dentro desse universo, elas considerassem mais avançadas no processo de alfabetização. Assim, contemplamos a opinião da professora na definição do sucesso em alfabetização.

Três, das quatro professoras do 2º Ano do 1º Ciclo, foram professoras das mesmas turmas no ano anterior, ou seja, foram as alfabetizadoras desses alunos no 1º Ano, portanto conheciam

muito bem as crianças, seus avanços e dificuldades, tendo assim outras referências de avaliação do seu desempenho em alfabetização, de acordo com as produções em leitura e escrita realizadas na sala de aula.

Consideramos as professoras como as melhores informantes sobre os sujeitos, ao definir as crianças de maior sucesso em alfabetização, elas analisaram seus desempenhos em diferentes atividades de escrita e leitura, inclusive as que incluíam a fluência e a expressividade, habilidades que não foram contempladas na “Provinha Brasil”.

As professoras não demonstraram nenhum receio em apontar os sujeitos, uma vez que sentiam que, de alguma forma, o seu trabalho estaria sendo reconhecido já que a pesquisa foi baseada no sucesso.

Assim obtivemos os sujeitos: Gabriel F., Yasmim e Miréia, da turma da Inês: crianças que tiveram desempenho no nível 3 da “Provinha Brasil”. Davi, Ramon e Matheus, da turma da Laurene: essas crianças alcançaram o nível 5 de desempenho da Provinha Brasil; José Eduardo, Jonatham e Samara, da turma da Ocione; Guilherme, Gabriel e Jenifer, da turma da Denise; todos também no nível 5 da mesma avaliação.

Optamos por selecionar três sujeitos de cada turma para que tivéssemos mais possibilidades de investigação. Professoras diferentes poderiam ter usado estratégias, formas e métodos, e metodologias diferentes para alfabetizar.

Por esse motivo, foram incluídas também as três crianças que obtiverem uma pontuação na “Provinha Brasil” correspondente ao nível 3, contudo, foram as que obtiveram os melhores resultados na turma da Inês.

2. Instrumentos

2.1. O teste de Consciência Fonológica

Aplicamos o teste de consciência fonológica com o objetivo de verificar as diferentes competências fonológicas das crianças dentro dos níveis conceituais, conforme descreveram Goswami e Bryant (1990) citados por Freitas (2004): nível das sílabas, nível das unidades intrasilábicas e nível dos fonemas ou consciência fonêmica. Embora tenhamos algumas restrições quanto ao conteúdo e a forma de aplicação de testes e atividades de consciência fonológica, na definição de instrumentos para aferição do desempenho das crianças, preferimos adotar, com algumas modificações, atividades propostas para o trabalho em salas de aula que são

recomendadas por grupos que defendem programas de treinamento. Dessa forma, é possível dialogar com outros estudos já consolidadas da área, o que possibilita, mesmo produzindo análises bastante diferentes, construir territórios comuns para diálogos entre pesquisas e pesquisadores.

Ao selecionar as tarefas para os testes de consciência fonológica a serem aplicadas consideramos o nível de dificuldade que elas apresentavam, já que tarefas que envolvem fonemas são mais complexas do que tarefas que envolvem sílabas, rimas e aliterações.

Segundo Freitas (2004) é preciso perceber se a criança está tendo dificuldade nas tarefas pela incapacidade de manipular os sons, ou porque foi exigido algo muito complexo, podendo esse fato, mascarar os resultados em consciência fonológica.

Para elucidar o nível de consciência fonológica dos sujeitos, adaptamos jogos do Programa de Consciência Fonológica apresentado na obra de Adams *et al.* (2006), que envolvem as operações cognitivas exigidas das crianças (ver quadro 2) usualmente cobradas por pesquisadores em diferentes testes metafonológicos, como aponta Freitas (2004).

Optamos por utilizar os jogos para não tornar a atividade exaustiva para a criança, além disso, a opção por realizar as tarefas através de jogos poderia garantir o interesse das crianças e evitar que elas se sentissem intimidadas numa posição de avaliação.

Transformamos os jogos, tarefas propostas para treinamento em consciência fonológica Adams *et al.* (2006) em testes, mas a essência da atividade foi mantida, inclusive com a utilização das palavras sugeridas no programa. As adaptações feitas justificam-se pelo fato da necessidade de adequação aos objetivos da pesquisa: avaliar a competência fonológica das crianças dentro dos diferentes níveis de consciência fonológica. Optamos também por aplicar um número maior de tarefas, no intuito de fornecer às crianças mais oportunidades para manifestarem suas habilidades de análise fonológica, nos diferentes níveis. Assim, para aferir capacidades de um mesmo nível aplicamos duas ou mais atividades.

Procuramos verificar se a criança que apresentasse domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, além de um bom nível de letramento, conseguiria executar as tarefas mais complexas de consciência fonológica, ou seja, se bons desempenhos na alfabetização corresponderiam a bons desempenhos nas tarefas de consciência fonológica ou vice-versa.

QUADRO 1

Níveis de Consciência Fonológica segundo Goswami e Bryant (1990)

| Nível das sílabas | Nível das unidades intra-silábicas | Nível dos fonemas ou consciência fonêmica |
|--|--|--|
| Capacidade de dividir as palavras em sílabas | Capacidade de identificar e produzir rimas e aliterações Saber que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba. Sílaba: onset ² e rima Onset: <u>s</u> apato – <u>s</u> ujo – <u>c</u> inza Rima: pão – chã | Capacidade de dividir as palavras em fonemas Reconhecimento de que uma palavra é um conjunto de fonemas Habilidade de manipular conscientemente os segmentos. S – a – p – a – t – o |

(GOSWAMI e BRYANT 1990, citado por FREITAS 2004, p. 183)

Moojen *et al.* (2003), citado por Freitas (2004) orienta que:

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). (MOOJEN *et al.*, 2003, p.11).

Nossa meta era verificar se a criança que obteve sucesso na alfabetização seria realmente capaz de contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor os sons, uma vez que se pressupõe que essa capacidade seria uma das grandes responsáveis pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Freitas (2004) apresenta o quadro sobre as tarefas fonológicas traduzido de Coimbra (1997), indicando as operações cognitivas exigidas nas tarefas de consciência fonológica. Os jogos do Programa de Consciência Fonológica Adams *et al.* (2006) selecionados, ofereceram oportunidades para verificação das habilidades de operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações e abrangem tais operações, conforme demonstramos a seguir:

² O *onset* da sílaba é determinado ‘ataque’ em parte da bibliografia em Língua Portuguesa (MATZENAUER 2004, p. 57)

QUADRO 2

Operações cognitivas exigidas nas tarefas de consciência fonológica (adaptado)

| Operações cognitivas exigidas: | Exemplos | Jogos com adaptações: (Programa de Consciência Fonológica Adams <i>et al.</i> 2006) |
|--|--|---|
| COMPARAÇÃO DE SONS - Reconhecimento ou produção de rimas - Emparelhamento palavra-palavra - Reconhecimento do mesmo som | - “Mão” e “pão” rimam? Qual dessas palavras rima com “mão”: “pá” ou “pão”? - “casa” e “carro” começam iguais? Qual palavra começa igual a “carro”: “casa” ou “mala”? - Quais destas palavras começam iguais? “pato” _ “garfo” _ “palha” _ “dedo” | Jogo 1: Este navio está levando um(a)... Jogo 2: Caixa de figuras |
| SINGULARIDADE | - Entre 3 ou mais palavras, a criança deve escolher a palavra que não rima, começa termina ou compartilha do mesmo som que as outras. | |
| DETECÇÃO - Emparelhamento som-palavra | - Tem /s/ “sopa”? (ou perguntar se um som dado está no início ou no fim da palavra) - Responder se as palavras têm erros ou enganos de pronúncia. | Jogo 3: Eu quero |
| PRODUÇÃO - Som-palavra | - Dizer uma palavra que rime com a palavra alvo - Produzir uma palavra curta e uma longa - Produzir uma palavra que comece com o som-alvo ou com o mesmo som da palavra-alvo. | Jogo 1: Este navio está levando um(a)... Jogo 4: Rimas de ação Jogo 5: Palavras curtas e longas |
| SEGMENTAÇÃO - Palmas - Contagem - Segmentação silábica - Segmentação <i>onset</i> -rima - Isolamento de um som - Segmentação de palavra - Apagamento de sílaba - Apagamento de fonema - Adição de fonema - Revisão fonêmica - Substituição fonêmica - Língua do P - Soletração inventada | - Bater palmas para cada sílaba ou cada fonema. - Quantos sons você escuta na palavra “bolo”? - Dizer cada uma das sílabas de uma palavra. - Dizer a palavra de maneira engraçada, separando o <i>onset</i> da rima. - Qual o 1º som em “rosa”? - Dizer pequenos pedaços da palavra. - Diga a palavra “pasta” sem o “ta”, ou diga “rolar” sem o “ro”. - Diga a palavra “sai” sem o /s/. Que som coce tira de “sai” para ficar “ai”? - Produzir uma sílaba depois de agrupar com o fonema dado. - Diga “es” com o 1º som no fim e o som final no início. - Diga “gata”. Agora diga isso com /l/ no lugar de /g/. - la-pa-ta-pa (lata) - Soletrar, da melhor maneira possível, uma palavra falada. | Jogo 6: Transforme a palavra Jogo 7A, 7B, 7C, 7D, 7E : Análise e síntese fonêmica |
| AGRUPAMENTO (síntese) - Agrupamento de sílabas - Agrupamento <i>onset</i> -rima - Agrupamento fonêmico | - Agrupar sílabas para formar uma palavra - Agrupar <i>onset</i> -rima ditos separadamente para formar uma palavra - Agrupar fonemas que estão sendo ditos separadamente para formar uma palavra. | Jogo 8 A E 8 B: Papo de Ogro |

(COIMBRA 1997, citado por FREITAS 2004, p. 185)

Ao selecionar os jogos e realizar as adaptações tivemos a preocupação de tornar o momento do teste mais descontraído para a criança, e, principalmente, nos preocupamos em garantir que as diferentes capacidades de consciência fonológica, em seus diferentes níveis de dificuldades, fossem contempladas.

Todas as operações cognitivas apresentadas por Coimbra (1997) citado por Freitas (2004) apareceram em algum momento nas diferentes tarefas. As tarefas apresentadas correspondem aos níveis silábico, intra-silábico e da consciência fonêmica, e, foram incluídas em jogos mais simples e em jogos mais complexos. No caso da rima, por exemplo, foi verificada tanto a capacidade da criança de identificar rimas, considerada mais simples, como a de produzi-las, considerada mais complexa.

A pontuação distribuída nas tarefas totalizou 100 pontos, sendo que as tarefas que envolviam o nível das sílabas e o nível das unidades intra-silábicas receberam uma pontuação menor do que as tarefas que envolviam o nível da consciência fonêmica, por ser este último, o nível mais complexo de consciência fonológica.

O teste foi aplicado pela pesquisadora individualmente, cada aplicação durou cerca de duas horas. Quando a criança demorava muito para realizar as tarefas, uma parte do teste era aplicada num dia e continuava em outro.

A aplicação do teste tornou-se um rico momento de exploração de conhecimentos e habilidades das crianças em leitura e escrita.

Por tratar-se de um teste que buscava avaliar o conhecimento das crianças acerca dos sons, as tarefas foram realizadas na linguagem oral. Em nenhum momento trabalhamos com palavras escritas, em alguns jogos utilizamos figuras, em outros, utilizamos uma tampinha para que a criança pudesse representar cada som, usamos esse suporte visando tornar tais tarefas menos abstratas para a criança.

2.3. Outros instrumentos utilizados

Com o objetivo de compreender alguns aspectos relativos à trajetória escolar das crianças, procedemos a uma análise documental visando a resgatar o método pelo qual os sujeitos tinham sido alfabetizados e se haviam recebido treino explícito em consciência fonológica.

Dessa forma, o material didático da escola serviu como uma das fontes para indiciar as práticas pedagógicas das professoras que poderiam ter colaborado para o sucesso em alfabetização dos sujeitos.

A análise do livro didático utilizado no 1º Ano do 1º Ciclo teve como objetivo identificar o método de alfabetização, além da sua abordagem teórica. Verificamos também a existência de atividades que envolviam a consciência fonológica em alguns de seus níveis.

A partir do portfólio disponibilizado pela coordenação da escola, em que constava grande parte das atividades trabalhadas com as crianças, verificamos se havia nelas o trabalho explícito com consciência fonológica.

Os diários de classe, nos quais encontramos os relatórios sobre o desenvolvimento dos alunos no 1º Ano do 1º Ciclo foram analisados com o objetivo de verificar o desenvolvimento em leitura e escrita das crianças no ano anterior ao da aplicação da “Provinha Brasil” e do teste de

consciência fonológica, além disso, tentamos identificar fatores que poderiam ter contribuído para o sucesso em alfabetização das crianças.

A análise da proposta pedagógica e do planejamento da escola teve como objetivo, tentar identificar a concepção pedagógica e as metodologias propostas para alfabetização e se o planejamento curricular contemplava aspectos relativos à consciência fonológica.

Realizamos também entrevistas com as professoras alfabetizadoras que trabalharam com as turmas no 1º Ano do 1º Ciclo e com a pedagoga da escola. Essas entrevistas foram fundamentais no sentido de fornecer pistas importantes sobre as metodologias utilizadas pelas professoras para alfabetizar, esclarecendo se haviam utilizado, explicitamente, atividades que poderiam favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica. Mais necessariamente, pretendia-se verificar se o método utilizado pelas professoras priorizava o treino explícito em consciência fonológica.

Capítulo 3

Apresentação e Análise dos Resultados

1. Apresentação e análise dos resultados individuais

1. 1. Turma da Inês

TABELA 1

Resultado dos alunos da Turma da Inês na “Provinha Brasil”

| Turma da Inês | | |
|---------------|---|--------------------------------------|
| Aluno (a) | Número das questões da “Provinha Brasil” erradas: | Total de acertos na Provinha Brasil: |
| Gabriel | 13, 17, 23 e 24 | 20,0 |
| Yasmin | 16, 17, 21 e 24 | 20,0 |
| Miréia | 02, 18, 21 e 24 | 20,0 |

A turma da Inês é considerada a “mais fraca” na escola. Nessa turma, apenas três crianças alcançaram 20 pontos na “Provinha Brasil”.

Segundo a pedagoga, a enturmação na escola pesquisada é feita após aplicação de um diagnóstico, os alunos que obtém baixo desempenho no início do 1º Ano vão para uma mesma turma e continuam nela até o final do 1º Ciclo (três anos consecutivos). Em seguida, após a aplicação de outros diagnósticos, são formados “agrupamentos flexíveis”, informa a pedagoga, para intervenções pedagógicas, como por exemplo, crianças que se encontram no nível de evolução da escrita pré-silábico, silábico e alfabético, crianças que não conhecem as letras, crianças que não sabem escrever o nome, etc.

Essa prática de algumas escolas públicas, já era apontada no relatório executivo da avaliação censitária CEALE (2006), que encontrou mais variação no resultado do desempenho em alfabetização entre turmas de uma mesma escola do que entre as escolas, considerando esse dado como “evidência contundente de que as escolas agrupam seus alunos por habilidade já no início de sua alfabetização, uma prática que certamente terá efeito perverso em toda a vida escolar dos alunos” (CEALE 2006, p. 17).

Contudo, persistimos em analisar esses sujeitos, pois, com a pontuação que fizeram na “Provinha Brasil”, caracterizando-se no nível 3, obtiveram os melhores resultados da sua turma, além de demonstrarem, nas questões de escrita, que teriam adquirido o sistema de escrita alfabético. Mesmo rotulados como membros da “pior turma da escola”, demonstraram estar em

um nível avançado de alfabetização. Certamente, essas crianças teriam muito a nos dizer sobre o conjunto de fatores que realmente poderiam ser favoráveis ao sucesso em alfabetização.

1.1.1. Resultado do Gabriel F. na “Provinha Brasil”

Gabriel F. obteve 20 acertos na “Provinha Brasil”, e, portanto, como os colegas da sua turma, encontra-se no nível 3. Segundo o “Guia de Correção e Interpretação dos Resultados” que integra o documento, “*Kit da Provinha Brasil*”, neste nível, as crianças já consolidaram “a capacidade de ler e escrever palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão” (Brasil 2008, p.7).

Gabriel F. não conseguiu identificar o gênero textual na questão 13, o assunto do texto na questão 23 e realizar inferência na questão 24. Na questão 17 não conseguiu identificar uma mesma palavra escrita com vários tipos de letras.

Nas questões de escrita, Gabriel F. obteve a seguinte avaliação, segundo o “Guia de Correções da Provinha Brasil”:

Questão 25: A (correta) – “a palavra foi grafada sem erros ortográficos”

Questão 26: B (correta) – “A palavra foi grafada com erro(s) ortográfico(s), ou seja, com violação de regras ortográficas”.

Questão 27: D (incorreta) – “Escreve a frase sem espaçamento entre as palavras e/ou com mais de três erros ortográficos e de pontuação”

Ex.: *O menino mrica no quital;*

omeninabrin cano quintau. (Brasil 2008, p.9,10).

Verificamos, a partir da análise dos resultados da avaliação, que ainda falta à criança progredir quanto ao aspecto da função e uso da escrita, ou seja, quanto ao letramento inicial. Porém, percebemos que ela já domina o sistema de escrita alfabético, precisando avançar em capacidades relacionadas às regras ortográficas.

1.1.2. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do Gabriel F.

TABELA 2

Desempenho do Gabriel F. no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|------------------------------------|--|------------|-----------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 0 | 0 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 2 | 2 |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 5 | 5 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 5 | 5 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | 4 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 10 | 10 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | 10 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 8 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 9 |
| | 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 6 | 6 |
| TOTAL | | 100 | 38 | 74 |

Como mostra a TAB 2, Gabriel F. conseguiu 38 pontos em 100 no teste de consciência fonológica aplicado. Diante da análise de seu desempenho nas tarefas, podemos considerar que a criança encontra-se em um nível inicial de consciência fonêmica.

O aluno obteve êxito nas tarefas que envolviam o nível das sílabas. Já nas tarefas do nível das unidades intra-silábicas que exigiam produção de rimas e reconhecimento do ataque e da rima não conseguiu completar em sua totalidade. No jogo “este navio está levando um (a)”, que exigia da criança a produção de rimas a partir de uma palavra dada, Gabriel F. não conseguiu produzir nenhuma rima. Quando a pesquisadora deu o exemplo da tarefa, dizendo que macaco rima com casaco e o questionou sobre o motivo da rima, a criança respondeu: “macaco rima com casaco porque quando sente frio, ele pega”. Parece que, neste momento a criança estava muito mais ligada ao significado das palavras do que a sua estrutura sonora.

Porém, na tarefa em que Gabriel F. foi solicitado a identificar pares de figuras de palavras que rimavam, obteve êxito. Assim, podemos inferir que a operação cognitiva exigida na tarefa de produzir rimas tenha sido complexa para a criança. Na pesquisa de Freitas (2003b) na qual se investigou a consciência de rimas e aliterações, através da comparação de resultados em tarefas que envolvem a sua identificação e produção, verificou-se que há diferença estatisticamente significativa entre as duas tarefas, sendo a última, a tarefa mais fácil, além de a média produzida

pelos resultados indicar uma maior facilidade relativa às tarefas que envolvem aliteração, a autora ressalta que:

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

Como garantem Treiman e Zukowski (1996) citados por Freitas (2003b) “a performance da criança depende da demanda cognitiva da tarefa e do nível lingüístico que ela acessa”. Freitas (2003b) cita ainda as pesquisas de Cardoso-Martins (1994) e Bertelson *et al* (1989) para dizer que as crianças brasileiras têm mais facilidade em lidar com aliterações, esse último estudo “mostrou que crianças não alfabetizadas reconhecem com mais frequência aliterações (faca – fado) do que rimas (bago – rago)” (FREITAS 2003b, p.9).

O desempenho da criança na tarefa de produção de rimas confirma os resultados dessas pesquisas. Ao ser solicitada a dizer palavras que rimassem com “sapato”, a criança disse as palavras “saco”, “sapo” e “solo”, o que mostra que ela consegue perceber a aliteração ou ataque. Quando pedimos que dissesse palavras que rimassem com “melão”, ela disse: “melancia”, “Matheus”, “matrícula”, “material”, confirmando a hipótese levantada anteriormente, uma vez que utilizou a mesma estratégia, dizendo palavras iniciadas pelo mesmo fonema.

Na tarefa “Transforme a palavra”, na qual a criança deveria excluir o fonema inicial, transformando a palavra em outra, Gabriel F. teve um excelente desempenho, demonstrando ter consciência explícita dos sons iniciais das palavras.

Bertelson *et al* (1989) citados por Kato *et al* (1998) ao realizar uma pesquisa com adultos alfabetizados e analfabetos envolvidos na identificação de rimas, apagamento de vogal inicial e consoante inicial concluíram pela noção de heterogeneidade das habilidades relativas à consciência fonológica, afirmando que algumas habilidades como o julgamento de rima e o apagamento de vogal, desenvolvem-se com ou sem instrução escolar, e, outras como a de apagamento de consoante inicial, dependem dessa instrução. Para os autores “há uma influência direta das atividades escolares na análise da fala mais do que uma influência indireta mediada pela alfabetização” (BERTELSON *et al*, 1989 citados por KATO *et al* 1998, p. 31). Para eles,

pelo fato de a alfabetização propiciar escritas alfabéticas de palavras, ela fornece outros modos de lidar com a fala.

De acordo com as afirmações desses autores, podemos supor que Gabriel F. não desenvolveu bem a consciência de rimas, o que poderia ser atribuído tanto a sua experiência extra-escolar, como também ao fato de a escola não ter um trabalho efetivo sobre rimas. Ao fato de a criança ter se saído bem nas tarefas relativas aos sons iniciais das palavras, podemos atribuir à sua instrução escolar, que têm uma ênfase significativa nesse tipo de atividade, conforme verificado na trajetória escolar do sujeito.

Nas tarefas de análise³ e síntese de palavras básicas de dois ou três fonemas, Gabriel conseguiu sintetizar as cinco palavras ditas em fonemas. Porém, conseguiu analisar apenas duas palavras em fonemas. Afirmou que as palavras “Ana”, “uva” e “ela” teriam apenas dois sons, neste caso, cada som corresponderia a uma sílaba e não a um fonema, ele representou cada som com uma tampinha. Já as palavras “ar” e “ir”, ele conseguiu analisar em dois fonemas, colocando uma tampinha para cada um e dizendo cada som. Neste caso, nos pareceu que a criança dividiu a palavra em dois sons, tendo como referência o exemplo que havia sido dado, também com uma palavra monossílaba, “má”, uma vez que tal palavra foi dividida em dois sons, não havia outra alternativa para a criança, senão fazer o mesmo, pois percebemos que ela estava muito atenta aos exemplos.

Nas tarefas 7C, 7D e 7E, todas envolvendo o nível da consciência fonêmica, a criança teve dificuldade em acrescentar o fonema inicial, por exemplo, não conseguiu perceber que para transformar a palavra “rato” em “prato”, deveria acrescentar um som, no início da palavra. Já na tarefa 7D, na qual deveria excluir o fonema inicial para transformar uma palavra em outra, obteve êxito, porém sempre se referia ao nome das letras e não aos fonemas. Obteve sucesso também nas tarefas de acréscimo e exclusão do segundo membro do encontro consonantal (tarefa 7D), novamente manipulando corretamente as letras, é importante ressaltar que, nessas tarefas, sempre dizia o nome das letras e não se referia ao fonema.

Parece que nomear letras, para quem já sofreu os efeitos da aprendizagem escolar é um comportamento típico do pensamento a partir da escrita, ou seja, de quem já tem um alto domínio do código alfabético.

³ A análise diz respeito a desmembrar ou segmentar palavras faladas em sílabas ou em fonemas. A síntese refere-se a aglutinação de sílabas ou de fonemas em palavras faladas bem integradas. (Adams, *et al.* 2006 p. 32)

Um estudo feito por Abreu (1995) apontou a importância do papel desempenhado pelo conhecimento do nome das letras na aprendizagem de ortografias alfabéticas, uma vez que a maioria dos nomes das letras contém os sons representados pelas letras nas palavras.

Podemos inferir que a estratégia de utilização do conhecimento do nome das letras, pela criança, para resolver as tarefas de manipulação de fonemas, pode refletir o uso de uma estratégia mais acessível e significativa para ela, no sentido de fazer parte de sua experiência.

Finalmente, no jogo “papo de ogro”, Gabriel F. não conseguiu sintetizar as palavras ditas em fonemas, como não conseguia identificar os fonemas ditos correspondendo uma letra a cada som dito, inventava palavras para responder.

Dessa forma, foi possível verificar que Gabriel F., uma criança já alfabetizada, ou seja, uma criança que já domina o sistema de escrita alfabético, encontra-se no nível das unidades intra-silábicas.

Para a criança, parece não ter sido necessário o conhecimento profundo de rimas, nem a capacidade de sintetizar os fonemas em palavras ou analisar as palavras em fonemas, habilidades consideradas mais complexas, no nível da consciência fonêmica, para que conseguisse avançar em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Realizando as atividades referindo-se ao nome das letras e não aos fonemas, teria obtido 74 pontos em 100 no teste, demonstrando um alto nível de domínio do código alfabético. Podemos dizer que ler e escrever exige um nível de consciência dos sons das palavras, mas não exige consciência fonêmica.

1.1.3. Resultado da Yasmin na “Provinha Brasil”

Yasmin obteve 20 acertos na “Provinha Brasil”, sendo classificada no nível 3, segundo critérios de desempenho da avaliação.

Na questão 16 a criança não conseguiu identificar uma palavra iniciada pela mesma sílaba que outra, e, na questão 17 não conseguiu identificar uma mesma palavra escrita com vários tipos de letras. Nas questões 21 e 24 não conseguiu realizar inferências.

Nas questões de escrita abertas, Yasmin obteve a seguinte avaliação, segundo o “Guia de Correções da Provinha Brasil”:

Questão 25: A (correta) – “a palavra foi grafada sem erros ortográficos”
Questão 26: B (correta) – “A palavra foi grafada com erro(s) ortográfico(s), ou seja, com violação de regras ortográficas”.
Questão 27: D (incorreta) – “Escreve a frase sem espaçamento entre as palavras e/ou com mais de três erros ortográficos e de pontuação”.
Ex.: *O menino mrica no qital;omeninabrin cano quintau.* (Brasil 2008, p.9,10).

Contudo, mesmo tendo errado duas questões mais ligadas ao sistema de escrita, constata-se que a criança já adquiriu o princípio alfabético, uma etapa, considerada por muitos, como a mais complexa do processo de alfabetização. A criança necessita ainda, consolidar alguns aspectos, como aqueles relacionados às regras ortográficas do sistema de escrita.

1.1.4. Resultado do Teste de Consciência Fonológica da Yasmin

TABELA 3
Desempenho da Yasmin no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|------------------------------------|--|------------|-------------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2 | Yasmin não utilizou essa estratégia, sua única referência foi a sílaba |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 1 | |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 3 | |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 0 | |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 0 | |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| | 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 0 | |
| | TOTAL: | 100 | 13,5 | |

Yasmin conseguiu apenas 13,5 pontos em 100 no teste de consciência fonológica. Demonstrou assim, ter pouquíssimo conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras ou de como elas se combinam e se organizam na linguagem oral. Conhecimento esse, que segundo Adams *et al.* (2006) deve ser desenvolvido “de forma a preparar as crianças cognitivamente para aprender a ler e a escrever”.

Yasmin obteve êxito apenas nas tarefas consideradas mais simples que envolviam o nível das sílabas. Conseguiu formar pares de palavras que rimam na tarefa 1, mesmo assim, errou um par. Identificou também as palavras longas das curtas no jogo 5.

Não conseguiu sintetizar nenhuma palavra dita em fonemas e nem analisar as palavras em fonemas. Quando a pesquisadora dizia, fone por fone, uma palavra, Yasmin disse: “não vou saber nenhuma dessas palavras, você tá falando inglês?”

Durante a aplicação do teste era nítido o esforço da criança para entender a tarefa e responder, mas não conseguia. Assim, muitas vezes, utilizou a estratégia de inventar as respostas. Yasmim demonstrava-se acuada, achava estranhas as palavras que tentava formar ao analisar os fonemas e verbalizava: “que esquisito!”, “isso é palavra?”. No segundo dia em que aplicamos as tarefas, Yasmim estava muito ansiosa e ao final, começou a querer chorar.

Na tarefa 7C, ao analisar as palavras ditas em fonemas, a criança colocava uma tampinha para cada sílaba, ao invés de uma tampinha para cada fonema. Foi possível perceber que, para ela, a menor unidade sonora da palavra seria a sílaba e não o fonema. Porém, ela demonstrou saber que a sílaba tinha duas letras em vários momentos. Quando tentava corresponder uma tampinha para cada som da palavra “lama”, por exemplo, colocou uma tampinha para “La” e duas para “ma” e disse “ma, ‘m’ e ‘a’, é “ma”.

Entendemos que, nesse caso, seria a natureza da atividade de pesquisa que torna o pensamento sobre os componentes da palavra mais difícil e abstrato para a criança, além do fato de a criança pensar a partir do escrito e não do oral, provavelmente, pela sua experiência escolar. Esse aspecto pode ter interferido nos resultados, mas também reforça a idéia da influência da aquisição do código alfabético na consciência fonológica e nos convence do quão desnecessário seria o treino da relação grafema-fonema como forma de se garantir a apropriação do sistema de escrita.

Como no caso da Yasmim, nossos sujeitos demonstraram ter adquirido o princípio alfabético sem ter passado por esse árduo processo de relacionar letras-sons, e, parece ter sido a sua experiência com a linguagem escrita e a aquisição do princípio alfabético, que os levaram a obter, tanto melhores habilidades em consciência fonológica, quanto bons desempenhos em alfabetização.

Parece que insistir em realizar este tipo de tarefa do ponto de vista de atividades pedagógicas pode ser difícil ou improdutivo para a maioria das crianças, uma vez que esse tipo de atividade em que se ensina a relação artificializa o objeto escrita, tornando-o abstrato. Além disso, como afirma Kato *et al* (1998, p.33) “a visão da consciência fonêmica como previamente necessária a habilidade de ler e escrever pode indevidamente sustar as atividades instrucionais de

leitura e escrita, no aguardo de que os indicadores dessa consciência sejam observados”. Para esses autores, as intervenções escolares advindas dessa visão correm o sério risco de reduzir as oportunidades significativas e funcionais de uso e compreensão da linguagem escrita. Kato *et al* (1998) afirma que:

Em vez de as crianças, desde a pré-escola, vivenciarem atividades, materiais e um ambiente rico em linguagem escrita, são mantidas afastadas de toda essa experiência até que demonstrem destrezas e conhecimentos individuais. Só então são consideradas aptas a serem alfabetizadas (Kato *et al* 1998, p.33)

Mesmo tendo apresentando um nível muito precário de consciência fonológica, encontrando-se no nível das sílabas, Yasmin demonstra domínio do sistema de escrita alfabético e um bom nível de leitura e escrita, como mostra o resultado da “Provinha Brasil”.

Sabemos que a criança ainda precisa consolidar alguns aspectos da alfabetização, mas, será que Yasmin não apresentou bom resultado no teste de consciência fonológica porque ainda precisa avançar mais no processo de aquisição da leitura e da escrita? ou, não apresentou desempenho melhor em alfabetização, no nível 4 ou 5, porque ainda não desenvolveu a consciência fonológica? ou ainda: será que a consciência fonológica é tão imprescindível para a criança adquirir o sistema de escrita alfabético, uma vez que ela apresentou um bom nível de alfabetização e um nível tão baixo de consciência fonológica?

Podemos dizer que Yasmin, como todas as crianças que lêem e escrevem, utilizaria algumas estratégias fonológicas para ler e escrever, uma vez que a aquisição do princípio alfabético implica a idéia de que a palavra pode ser decomposta em unidades menores que a sílaba, mais necessariamente, nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1986 p.213), a escrita alfabética implica que a criança compreenda que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”, e realize “sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”.

Assim, segundo a psicogênese, é quando a criança evolui para a hipótese silábica, considerada pelas autoras, como um salto qualitativo importante, que, “pela primeira vez trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ferreiro e Teberosky 1986, p.193).

Considerando tais afirmações acerca dos níveis de evolução da escrita pela criança, podemos inferir que algumas habilidades fonológicas são importantes e necessárias para a criança compreender o princípio alfabético, e conseqüentemente, progredir em leitura e escrita,

mas no conjunto dessas habilidades não estaria incluída a consciência fonêmica e, muito menos a indicação de sua instrução explícita.

Segundo Frade (2005 p.51) “é preciso destacar ainda que a análise fonológica, incentivada pelo professor ou feita espontaneamente pela criança, a partir de suas observações a respeito das relações da fala com a escrita, não precisa se prender a apenas uma unidade de análise”.

1.1.5. Resultado da Miréia na “Provinha Brasil”

Assim como os dois colegas da sua turma, Miréia obteve 20 acertos, portanto encontra-se no nível 3 de desempenho da “Provinha Brasil”:

Neste nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. As capacidades reveladas no nível recomendável são:

- identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras;
- ler palavras compostas por sílabas canônicas e não-canônicas;
- localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas;
- identificar o número de sílabas de palavras;
- identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação. (BRASIL, 2008, p. 07)

A questão 2, cuja criança errou, refere-se a habilidade de reconhecimento de gêneros textuais, mais ligada ao letramento, assim como as questões 18, 21 e 24, nas quais a criança não conseguiu identificar a função do texto e nem realizar inferências.

Nas questões de escrita abertas, Miréia obteve a seguinte avaliação, segundo o “Guia de Correções da Provinha Brasil”:

Questão 25: A (correta) – “a palavra foi grafada sem erros ortográficos”
Questão 26: D (incorreta) “A escrita é apresentada com omissões, acréscimos ou trocas de letras em algumas sílabas, de modo aproximado ou de modo muito diferente da palavra”.

Ex: covete, coveri, seveim, coveni.

Questão 27: E (incorreta) – “Produz uma escrita que não pode ser lida, sem cooperação (não há espaçamento entre as palavras, a escrita é silábico-alfabética ou silábica)”.

Ex.: O MENINO BICA NUQITAU;
U MENINO PICA NUCITAO;
UMENIRIRDTASTO;
UNENO. (BRASIL 2008, p. 9,10)

Esse resultado demonstra que a criança ainda tem muito a progredir no que diz respeito ao letramento inicial e às capacidades relacionadas a algumas regras ortográficas do sistema de escrita. Contudo, a criança demonstra ter vencido etapas importantes do processo de alfabetização e ter compreendido o princípio alfabético, uma vez que escreve alfabeticamente.

1.1.6. Resultado do Teste de Consciência Fonológica da Miréia

TABELA 4

Desempenho da Miréia no teste Teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|--|--|------------|-------------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2 | Miréia não utilizou essa estratégia, sua única referência foi a sílaba |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 0 | |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 4 | |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 1 | |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 0 | |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 4 | |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 0 | | |
| TOTAL: | | 100 | 13,5 | |

Assim como Yasmin, Miréia conseguiu apenas 13,5 pontos em 100, no teste de consciência fonológica aplicado.

A criança só acertou o jogo 1, identificando alguns pares de palavras que rimam, e o jogo 5, identificando palavras longas em relação as curtas.

Nas tarefas que envolviam qualquer nível de consciência fonêmica, não conseguiu êxito. Mostrava-se totalmente alheia a forma das palavras, e, principalmente, aos seus sons. Conseguiu,

somente, analisar as palavras em sílabas, demonstrando nem suspeitar da existência de um som menor que a sílaba.

Percebe-se que, tanto no caso da Miréia, como no caso da Yasmim, as habilidades de sintetizar fonemas em palavras e analisar palavras em fonemas, não foram tão necessárias para que essas crianças aprendessem a ler e a escrever, contrariando a afirmação de Adams *et al.* (2006) de que:

Ambas as habilidades são fundamentais para que as crianças aprendam de que forma as letras e as palavras escritas correspondem às unidades de som em palavras faladas. Esse processo de associação é crucial para se aprender a decodificar palavras impressas ao ler e codificar palavras faladas ao escrever. (Adams *et al.* 2006, p. 32)

Estando ainda no nível das sílabas em consciência fonológica, quais habilidades Miréia teria desenvolvido então, para avançar no processo de aquisição da leitura e da escrita? Será que avançar em consciência fonológica apenas até o nível das sílabas, como Miréia, seria suficiente para garantir um bom domínio do sistema de escrita alfabético?

Durante a aplicação do teste de consciência fonológica foi possível observar que Miréia tem algumas dificuldades em relação à escrita e que seria necessário um acompanhamento maior para que avançasse mais, no sentido de ampliar suas competências, contudo, não consideramos que essa dificuldade seja atribuída ao fato de a criança ter apresentado baixo nível em consciência fonológica, ou seja, ao fato dela não estabelecer a relação grafema-fonema de forma explícita.

Diferentemente da maioria dos colegas, Miréia demonstrou-se insegura e não recorreu a estratégia do nome das letras para realizar as tarefas. Porém, em tarefas como “transforme a palavra” demonstrou estar alfabetizada, mas ainda muito presa à sílaba. Ao ser solicitada a excluir o fonema inicial das palavras, ela retirava uma sílaba da palavra e dizia qual sílaba sobrava: em “foca”, tira o “fo”, fica “ca”, em “molho” tira o “mo”, fica “lho”, e em “chamada” ela retirou uma sílaba, mas não disse o que havia sobrado completamente: tira o “cha” fica “da”. Neste caso, a criança não se atentou ao fato de que dentro da palavra “foca”, por exemplo, existe a palavra “oca”, ou que na palavra “touro” existe a palavra “ouro”, desconsiderando também o significado das palavras e as características do sistema de escrita, habilidades que precisam ser consolidadas pela criança.

Suspeitamos que, a partir do momento em que Miréia consolidar tais aspectos com relação ao sistema de escrita, ela irá, simultaneamente, adquirindo mais habilidades fonológicas, além das já adquiridas até então.

1.2 - Turma da Laurene

TABELA 5

Resultado dos alunos da Turma da Laurene na “Provinha Brasil”

| Turma da Laurene | | |
|------------------|---|--|
| Aluno(a) | Número das questões da “Provinha Brasil” erradas: | Total de acertos na “Provinha Brasil”: |
| Davi Lima | 09 | 23,0 |
| Ramon | 23 | 23,0 |
| Matheus | - | 24,0 |

Todas as crianças selecionadas na turma da Laurene encontram-se no nível 5 da “Provinha Brasil”, demonstrando um excelente desempenho no processo de alfabetização e letramento inicial.

A questão 9, errada pelo Davi, refere-se a contagem do número de palavras de uma frase e a questão 23, errada pelo Ramon, refere-se a identificação do assunto de um texto.

Nas questões de escrita abertas, as crianças também obtiveram um ótimo resultado. Apresentaram dificuldades apenas na questão 27, na qual o Matheus e o Ramon obtiveram “C” e o Davi obteve o desempenho “D”, conforme descreve o “Guia de Correções da Provinha Brasil”:

Questão 27: C (correta) “Escreve a frase com espaçamentos entre as palavras; contudo, com um ou dois erros ortográficos e de pontuação”.

Ex.: *O menino brinca no quintão;/O menino Brinka no Kental*

Questão 27: D (incorreta) – “Escreve a frase sem espaçamento entre as palavras e/ou com mais de três erros ortográficos e de pontuação”.

Ex.: *O menino mrica no quital;/omeninabrin cano quintau.* (Brasil, 2008, p.9,10)

1.2.1. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do Davi

TABELA 6
Desempenho do Davi no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|------------------------------------|--|------------|-------------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 3,3 | 3,3 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 4 | 4 |
| | 3- identificar fonema inicial e final | | | |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 5 | 5 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | 5 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | 4 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 4 | 4 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | 10 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 0 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 2 |
| | 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 6 | 6 |
| | TOTAL | 100 | 32,3 | 53,3 |

Davi obteve 32,3 pontos em 100 no teste de consciência fonológica aplicado. Essa pontuação deve-se, em sua maioria, às tarefas que envolviam o nível das sílabas. Davi se saiu muito bem nas tarefas em que era solicitado a identificar e a produzir rimas, além da tarefa 4, “rimas de ação”, quando precisou separar o ataque da rima, para identificar as rimas.

Nas tarefas de identificação do fonema inicial e final, o aluno também obteve êxito. Porém, fazia menção às letras iniciais e não ao fonema inicial, o que ficou bastante claro na passagem abaixo:

Pesquisadora: a palavra é “chamada” (solicitando a criança que retirasse um fonema/som e transformasse a palavra em outra).

Davi: “tira o ‘c’, vai ficar ‘hamada’, o ‘h’ vai ficar com o som de ‘a’.

Neste caso, a criança utilizou um conhecimento já adquirido sobre a escrita, ela sabe que o “h” no início de algumas palavras não tem som, e retirou apenas a letra inicial “c”.

Nas tarefas de síntese e análise fonêmica, a criança, novamente, recorreu ao nome das letras. Quando conseguia analisar uma palavra em fonemas, ele dizia o nome das letras e não os fonemas, dando pistas de que, para ela, a menor unidade sonora da palavra seria a sílaba.

Foi interessante observar a atitude do Davi na tarefa 7C, quando foi solicitado a incluir mais um fonema na palavra transformando-a em outra. No caso da palavra “rato”, por exemplo, ao analisá-la em fonemas, ele colocou corretamente uma tampinha para cada “letra”, em seguida, quando deveria transformá-la em “prato”, colocou mais uma tampinha por cima da tampinha que representava o som do “r”, depois dizia todas as letras na seqüência correta mesmo tendo sobreposto as tampinhas (sons). A criança teve a mesma atitude com as 5 palavras dessa tarefa, reforçando a sua hipótese da sílaba como menor unidade sonora da palavra.

Ao analisarmos o desempenho do Davi nas tarefas de manipulação, adição e exclusão de fonemas, mas utilizando a estratégia do “nome das letras” sem referir-se ao “som”, ele chegaria a 53,3 pontos no teste. Tanto que foi possível perceber que ele só errou as tarefas 7D e 7E porque primeiro teria que sintetizar as palavras, e, para isso, seria necessário que a criança soubesse decifrar o som e corresponder um som a cada letra da palavra.

Contudo, como o que interessa aqui é o som e não o nome da letra, o Davi encontra-se num nível inicial de consciência fonológica: o nível das unidades intra-silábicas.

1.2.2. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do Ramon

TABELA 7

Desempenho do Ramon no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|------------------------------------|--|------------|-------------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 0,5 | 0,5 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 4 | 4 |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 0 | 0 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | 1 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | 5 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 4 | 4 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 0 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 0 |
| | 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 0 | 0 |
| | TOTAL | 100 | 18,5 | 24,5 |

Ramon obteve 18,5 em 100 pontos no teste de Consciência fonológica aplicado. Conseguiu realizar somente as tarefas mais simples que envolviam o nível das sílabas. Demonstrou pouquíssimo conhecimento sobre rimas.

Não conseguiu identificar fonemas iniciais, nem isolá-los. Nas tarefas de síntese e análise fonêmica, a criança sempre colocava uma tampinha para cada sílaba, demonstrando que para ela, a menor unidade sonora da palavra seria a sílaba e não o fonema.

Nas tarefas de análise e síntese de palavras básicas de dois ou três fonemas, Ramon conseguiu sintetizar apenas 3 palavras ditas em fonemas e analisar apenas 3 das 5 palavras, porém, não se referiu ao som/fonema, mas ao nome das letras, no caso da palavra “ela” por exemplo, ele colocou 3 tampinhas dizendo: “e”, “l” e “a”.

Ramon não conseguiu realizar nenhuma atividade (7C a 7E) que envolvia o nível da consciência fonêmica, encontrando-se num nível inicial de consciência fonológica: o nível das unidades intra-silábicas.

Portanto, parecem terem sido outros os fatores que contribuíram para o sucesso em alfabetização do Ramon e não a capacidade de relacionar grafema-fonema.

1.2.3. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do Matheus

TABELA 8
Desempenho do Matheus no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa baseada no nome das letras |
|------------------------------------|--|------------|--------------|---|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 1,65 | 1,65 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 5 | 5 |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 5 | 5 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | 4 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | 3 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 0 | 0 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 0 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 0 |
| | 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 0 | 0 |
| | TOTAL | 100 | 21,65 | 28,65 |

Matheus obteve 21,65 pontos em 100 no teste de Consciência Fonológica aplicado. Recorrendo ao conhecimento do nome das letras, conseguiu realizar as tarefas que envolviam o nível das sílabas e as tarefas de identificação do fonema inicial, final e exclusão do fonema inicial.

Na tarefa 7A, na qual deveria analisar palavras básicas de dois fonemas, colocava uma tampinha para cada “letra”, dizendo o nome das letras. Como não conseguia sintetizar as palavras, muitas vezes o Matheus inventava as respostas.

Na tarefa 7C, quando foi solicitado a analisar as palavras em fonemas, colocava uma tampinha para cada sílaba e dizia os sons cantando as palavras em sílabas, demonstrando, assim como o Ramon, que para ele, a menor unidade sonora da palavra seria a sílaba e não o fonema.

Dessa forma, Matheus encontra-se num nível inicial de consciência fonológica: o nível das unidades intra-silábicas. Também para ele, a capacidade de relacionar grafema-fonema parece não ter sido um dos fatores responsáveis pelo seu sucesso em alfabetização.

1.3. Turma da Ocione

TABELA 9

Resultado dos alunos da Turma da Ocione na “Provinha Brasil”

| Turma da Ocione | |
|-----------------|--|
| Aluno(a) | Total de acertos na “Provinha Brasil”: |
| José Eduardo | 24,0 |
| Jonatham | 24,0 |
| Samara | 24,0 |

As crianças da turma da Ocione tiveram um excelente desempenho na “Provinha Brasil”, encontrando-se no nível 5, o que demonstra já terem domínio do sistema de escrita alfabético e um ótimo nível de letramento inicial.

Nas questões de escrita abertas, as crianças também tiveram ótimo resultado, obtendo desempenho “A” nas questões 25 e 26. A Samara e o José Eduardo obtiveram desempenho “C” apenas na questão 27, considerada “correta” segundo “Guia de Correções da Provinha Brasil”.

1.3.1. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do José Eduardo

TABELA 10

Desempenho do José Eduardo no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|--|--|------------|-----------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | José Eduardo não utilizou essa estratégia, sua única referência foi a sílaba |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 5 | |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 5 | |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 2 | |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 4 | |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 0 | |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 4 | | |
| TOTAL | | 100 | 30 | |

José Eduardo obteve 30 pontos em 100 no teste de consciência fonológica aplicado. A criança obteve êxito apenas nas atividades que envolviam o nível das sílabas, demonstrou um ótimo conhecimento sobre rimas. Saiu-se bem também no jogo 5, identificando palavras longas em relação as curtas.

Na tarefa 6 “transforme a palavra”, quando a criança era solicitada a excluir o primeiro som da palavra transformando-a em outra, foi interessante observar a sua estratégia. Por exemplo, no caso da palavra “molho”, o aluno respondeu que a transformou em “olho”, ao ser perguntado sobre qual som teria retirado, ele disse: o “mo”. Em “foca” ele tirou o “Fo” e transformou em “oca”, “touro”, tirou o “to”, ficou “ouro” e “chamada”, tirou o “ada” ficando “chama”.

Nota-se que a criança utilizou outro tipo de conhecimento que já teria sobre a escrita, além de que, para ela também, a menor unidade sonora da palavra seria a sílaba e não o fonema, tanto que necessitou retirar uma sílaba inteira da palavra, que corresponderia a um som, não sendo capaz de retirar apenas uma letra da palavra.

José Eduardo foi capaz de sintetizar algumas palavras. Mas nas tarefas de análise, ele colocava uma tampinha para cada sílaba e não para cada fonema.

Na tarefa 7C, por exemplo, ao ser solicitado a analisar a palavra “rato”, ele colocou uma tampinha para “Ra” e uma para “to”, quando pedimos que ele transformasse “rato” em “prato”, apontou para as mesmas tampinhas mostrando o “pra” e o “to”.

Apesar de mostrar total domínio do código alfabético, diante da análise do teste do José Eduardo, podemos classificá-lo no nível das unidades intra-silábicas.

Constata-se que a criança não precisou estar no nível da consciência fonêmica para que alcançasse sucesso em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

1.3.2. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do Jonatham

TABELA 11

Desempenho do Jonatham no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|--|--|------------|-----------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 5 | 5 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 5 | 5 |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 0 | 0 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | 4 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | 2 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 8 | 8 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 2 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 6 |
| 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 10 | 10 | |
| | TOTAL | 100 | 38 | 52 |

Jonatham obteve 33,4 pontos em 100 no teste de consciência fonológica aplicado. A criança apresentou um ótimo desempenho nas tarefas que envolviam o nível das sílabas. Conseguiu êxito também na tarefa de exclusão do fonema inicial, porém, não foi capaz de identificar o fonema final das palavras no jogo 3: “eu quero”.

Jonatham conseguiu realizar com sucesso a tarefa do jogo 8: “papo de ogro”, sintetizando tanto as palavras ditas em sílabas, quanto as ditas em fonemas, nessa última, correspondendo corretamente uma letra para cada som/fonema dito.

Nas atividades 7A a 7E, que envolviam análise fonêmica, a criança não obteve êxito. Sempre correspondia cada fonema a uma sílaba, além de não conseguir manipular os sons. No caso da palavra “lama”, por exemplo, ele representou seus sons com duas tampinhas, quando deveria transformá-la em “clama”, a criança acrescentou uma tampinha, correspondendo a primeira tampinha as letras “CL”, a segunda a letra “M” e a terceira a letra “A”, ao mostrar a tampinha correspondente a “CL”, Jonatham dizia “cla”, “cla”, “cla”, repetidamente. Parece que

para ele, um som não poderia ser representado por apenas uma letra, e, mesmo dizendo que a primeira tampinha correspondia a “CL”, ele dizia “cla”, pois, já alfabetizado, sabe que a primeira sílaba da palavra “clama” é composta por “c”, “l” e “a”.

Se considerarmos o desempenho do Jonatham nas tarefas 7A a 7E, referindo-se ao “nome das letras” e não ao som, sua pontuação no teste seria 58,4.

A criança sabe como as palavras são escritas, como acrescentar e excluir a letra inicial transformando a palavra em outra, demonstrando estar completamente alfabetizada e ligada a “forma” das palavras, mas sem recorrer a estratégias ligadas ao fonema.

Contudo, aqui, estamos analisando a consciência explícita dos sons pela criança, o que Jonathan demonstrou ter apenas das sílabas, estando, portanto, no nível das unidades intra-silábicas.

Novamente, verificamos que a capacidade de analisar fonologicamente, em seu nível mais complexo, parece não ter sido fator preditor do sucesso da criança em leitura e escrita.

1.3.3. Resultado do Teste de Consciência Fonológica da Samara

TABELA 12
Desempenho da Samara no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|--|--|------------|-------------|--|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 4,4 | 4,4 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 5 | 5 |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 5 | 5 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 1 | 5 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | 0 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 4 | 4 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | 0 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | 6 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 7 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 8 |
| 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 4 | 4 | |
| | TOTAL | 100 | 33,4 | 58,4 |

Samara obteve 33,4 pontos em 100 no teste de Consciência Fonológica aplicado. A criança teve um excelente desempenho nas tarefas que envolviam o nível das sílabas, demonstrando um ótimo conhecimento sobre rimas.

Obteve êxito também nas tarefas de identificação do fonema inicial e final e exclusão do fonema inicial, porém, ao excluir o fonema inicial referia-se ao nome das letras e não ao som/fonema, confirmando ser esta uma estratégia utilizada por vários dos sujeitos pesquisados. Ressalta-se novamente que, se ao invés da emissão do fonema pela criança, fosse considerada a emissão do nome da letra, o desempenho de várias das crianças melhoraria sensivelmente.

Nas tarefas de análise fonêmica, a criança sempre correspondia uma tampinha para cada sílaba, quando era solicitada a incluir mais um som/fonema, como, por exemplo, no jogo 7A, “transforme a palavra”, ela acrescentava mais uma tampinha, e, ora lia a palavra de forma global, ora correspondia uma tampinha para cada sílaba.

Na tarefa 7E, quando a criança era solicitada a incluir ou excluir o 2º membro do encontro consonantal, Samara conseguiu realizar a exclusão e inclusão dos fonemas, mas referia-se ao nome das letras. Por exemplo, para as palavras “frio”, “fraca” e “frita” ela dizia: “desmancha o ‘R’ e fica “fio”, “faca” e “fita” respectivamente. Assim, se considerássemos seu desempenho referindo-se ao nome das letras, a criança obteria 58,4 pontos no teste.

Nas tarefas de síntese fonêmica, a criança apresentou dificuldade, como não conseguia sintetizar a maioria das palavras, ela inventava: “boneza” para “boneca”, “charvane” para “chaveiro” e “sanipane” para “camiseta”. Após dizer essas palavras, a criança falava que eram estranhas, mas dizia assim mesmo.

Retomando a atitude da criança que estranha a mera sonorização, a da criança que quase chora e a de Samara, vemos atitudes diferentes frente à complexidade ou abstração da tarefa proposta. No caso de Samara, parece que, mesmo não dando conta do que se esperava da tarefa, ela tentava se adaptar à atividade, mostrando um trabalho “construtivo” ao inventar um procedimento para resolvê-la.

Samara demonstrou desconhecimento da estrutura lingüística oral das palavras ao nível dos fonemas, o que parece não ter feito falta para que obtivesse total domínio do sistema de escrita alfabético.

Podemos classificá-la, de acordo com a análise do seu teste, no nível das unidades intra-silábicas.

1.4. Turma da Denise

TABELA 13

Resultado dos alunos da Turma da Denise na “Provinha Brasil”

| Turma da Denise | |
|-----------------|--|
| Aluno(a) | Total de acertos na “Provinha Brasil”: |
| Guilherme | 24,0 |
| Gabriel | 24,0 |
| Jenifer | 24,0 |

As crianças da turma da Denise, assim como da turma da Ocione, tiveram um excelente desempenho na “Provinha Brasil”, encontrando-se no nível 5, o que demonstra já terem domínio do sistema de escrita alfabético e um ótimo nível de letramento inicial.

Nas questões de escrita abertas, as crianças também tiveram um ótimo resultado, obtendo desempenho “A” nas questões 25 e 26. Jenifer obteve desempenho “C” apenas na questão 27, considerada “correta” segundo o “Guia de Correções da Provinha Brasil”.

1.4.1. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do Guilherme

TABELA 14

Desempenho do Guilherme no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégica baseada no nome das letras |
|--|--|------------|-----------|---|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 5 | 5 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 5 | 5 |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 5 | 5 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | 4 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | 5 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 0 | 8 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | 10 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | 8 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 8 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | 10 |
| 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 0 | 8 | |
| TOTAL | | 100 | 25 | 86 |

Guilherme obteve 25 pontos em 100 no teste de Consciência Fonológica aplicado. Obteve sucesso em todas as tarefas que envolviam o nível das sílabas, demonstrando um excelente conhecimento sobre rimas.

Obteve êxito também em todas as tarefas que envolviam o nível da consciência fonêmica, porém, apesar de conseguir sintetizar, analisar e manipular os fonemas, Guilherme não utilizava conhecimentos sobre a estrutura oral das palavras e sim o conhecimento do nome das letras.

Já alfabetizado e apresentando total domínio do sistema de escrita alfabético, Guilherme não teve dificuldades em transformar as palavras em outras, excluir ou incluir o segundo membro do encontro ou o fonema inicial.

Considerando seu desempenho nas tarefas referindo-se ao nome das letras e não aos fonemas, a criança alcançaria 86 pontos em 100, mais que o triplo da sua pontuação.

Porém, com esse resultado, verificamos que a criança está num nível muito avançado de alfabetização e num nível inicial de consciência fonológica, o das unidades intra-silábicas, o que nos leva a crer que a capacidade de analisar fonologicamente em seu nível mais avançado, nível da consciência fonêmica, parece não ter sido fator determinante, nem preditor do sucesso do Guilherme em alfabetização.

1.4.2. Resultado do Teste de Consciência Fonológica do Gabriel

TABELA 15

Desempenho do Gabriel no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação |
|--|--|------------|-------------|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 2,2 |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 5 |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 5 |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 5 |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 10 |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 10 |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 10 |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 8 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 10 |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 10 |
| 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 10 | |
| TOTAL | | 100 | 95,2 |

Gabriel obteve 95 pontos em 100 no teste de Consciência Fonológica aplicado. A criança só teve dificuldade na tarefa de produção de rimas, porém apresentou um bom conhecimento sobre rimas, identificando pares de palavras que rimam, e, na tarefa 4, “rimas de ação”, quando precisou separar o ataque da rima para identificar as rimas.

Das 12 crianças que aplicamos o teste, Gabriel foi o único que obteve êxito total em tarefas que envolviam o nível da consciência fonêmica, demonstrando consciência explícita dos sons.

Na tarefa 6 “transforme a palavra”, por exemplo, ao excluir o primeiro som da palavra “chamada”, perguntou:

Gabriel: “é para tirar um som ou uma letra?”

Pesquisadora: um som.

Gabriel: “então o ‘c’ e o ‘h’, j(š), pronunciou o fonema.

Nas tarefas 7A a 7E, que envolviam análise e síntese fonêmica, a criança conseguiu realizar todas as atividades com sucesso, sempre dizendo o fonema e correspondendo cada fonema a uma letra, além de manipular os sons com facilidade.

Dessa forma, o Gabriel demonstrou encontrar-se num nível avançado de consciência fonológica, a consciência fonêmica.

Durante a aplicação do teste, foi possível observar que a criança estava bem atenta aos exemplos dados, e, ao analisar as palavras em fonemas, experimentava dizer os sons das letras. Suspeitamos que estivesse fazendo isso talvez pela primeira vez e que utilizou, eficientemente, o exemplo dado para apropriar-se do modo de realizar a tarefa.

Gabriel, uma criança que apresentou total domínio do código alfabético, lendo e escrevendo com competência, demonstrou não ter, até o momento do teste, consciência explícita dos fonemas, o que sugere que o conhecimento dos fonemas não foi necessário para que ele aprendesse a ler e a escrever. O desempenho da criança nas tarefas de consciência fonêmica nos leva a crer que foi o seu alto nível de alfabetização, o grande responsável pelo desenvolvimento da sua capacidade de relacionar fonemas-grafemas, uma vez que não verificamos, em sua trajetória escolar, atividades ou ensino explícito dessa relação. Podemos inferir então, que o Gabriel já teria consciência fonêmica implícita e questionar: será que essa consciência não seria uma capacidade que se desenvolve na medida em que se avança em leitura e escrita de forma

quase natural? e que não necessitaria ser explicitada, que se desenvolveria por meio de outros fatores e não pelo treino.

A capacidade de relacionar grafema-fonema, portanto, não poderia ser considerada preditora do sucesso em leitura e escrita, e, muito menos, ser treinada exaustivamente na escola, como se fosse a responsável pela aquisição da escrita. Como afirma Silva (2003, p.155): “o princípio alfabético tem, assim, um estatuto conceitual mais amplo que ultrapassa a dimensão da consciência fonológica apesar de a sua plena apropriação implicar a consciência fonêmica”.

1.4.3. Resultado do Teste de Consciência Fonológica da Jenifer

TABELA 16

Desempenho da Jenifer no teste de Consciência Fonológica

| Nível de Consciência Fonológica | Tarefa | Valor | Pontuação | Pontuação Realização da Tarefa estratégia baseada no nome das letras |
|--|--|------------|-------------|---|
| Nível das sílabas | 1- Identificar palavras que rimam | 2,5 | 2,5 | Jenifer não utilizou essa estratégia, sua única referência foi a sílaba |
| | 2- Produzir rimas | 5 | 4,4 | |
| | 5- Identificar palavras longas das curtas | 5 | 5 | |
| | 8 A- Sintetizar a palavra dita em sílabas | 2,5 | 2,5 | |
| Nível das unidades intra-silábicas | 4- Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 5 | 5 | |
| Nível da consciência fonêmica | 3- Identificar fonema inicial e final | 5 | 2 | |
| | 6- Apagar fonema inicial | 5 | 0 | |
| | 7A- Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 10 | 0 | |
| | 7B- Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 10 | 10 | |
| | 7C- Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7D- Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| | 7E- Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 10 | 0 | |
| 8B- Sintetizar a palavra dita em fonemas | 10 | 4 | | |
| | TOTAL | 100 | 35,4 | |

Jenifer obteve 35,4 pontos em 100 no teste de consciência fonológica aplicado. A criança teve um bom desempenho nas tarefas que envolviam o nível das sílabas, demonstrando facilidade para produzir rimas.

Nas tarefas de identificação do fonema inicial e final, e exclusão do fonema inicial, Jenifer teve dificuldades em reconhecer o fonema final das palavras, e, só conseguiu excluir o primeiro fonema da palavra “foca”, mesmo assim, disse que apagou o “F”, referindo-se ao nome da letra e não ao fonema.

Nas tarefas que incluíam análise e síntese fonêmica teve muita dificuldade, só conseguia analisar as palavras em sílabas e não em fonemas, como era solicitada.

Ao analisar as palavras em sílabas, a criança era solicitada a dizer cada som/fonema que teria correspondido a uma tampinha, então ela lia silabando, quando sobravam tampinhas ela lia de forma global, sempre correspondendo um som a uma tampinha, caso sobrassem tampinhas ela emendava os sons.

Foi possível perceber que para a criança, a menor unidade sonora da palavra seria a sílaba e não o fonema, contudo, sendo usuária competente da língua escrita, ela arranjava estratégias próprias, baseadas nos conhecimentos já adquiridos, para atender as solicitações das tarefas.

Jenifer encontra-se no nível das unidades intra-silábicas, um nível considerado ainda inicial de consciência fonológica.

Também para Jenifer, a capacidade de relacionar fonemas-grafemas parece não ter sido um dos fatores responsáveis pelo seu sucesso em alfabetização.

2. Apresentação e Análise dos resultados globais:

2.1. Descrição dos dados de forma global

2.1.1. Classificação das crianças em níveis de consciência fonológica de acordo com os resultados do teste:

TABELA 17
Níveis de Consciência Fonológica

| Aluno (a) | Pontuação teste Consciência Fonológica: 100 pts | Nível de Consciência Fonológica |
|--------------|--|------------------------------------|
| Gabriel F. | 38 | Unidades intra-silábicas |
| Yasmin | 13,5 | Sílabas |
| Miréia | 13,5 | Sílabas |
| Davi | 32,3 | Unidades intra-silábicas |
| Ramon | 18,5 | Unidades intra-silábicas |
| Matheus | 21,65 | Unidades intra-silábicas |
| José Eduardo | 30 | Unidades intra-silábicas |
| Jonatham | 38 | Unidades intra-silábicas |
| Samara | 33,4 | Unidades intra-silábicas |
| Guilherme | 25 | Unidades intra-silábicas |
| Gabriel | 95,2 | Consciência Fonêmica |
| Jenifer | 35,4 | Unidades intra-silábicas |

Como mostra a TAB 17, apenas uma criança demonstrou ter consciência explícita dos sons, o restante das crianças acha que a menor unidade sonora da palavra é a sílaba e não o fonema, sendo que duas encontram-se no nível das sílabas e nove encontram-se um pouquinho mais avançadas em consciência fonológica, já conseguindo separar o ataque da rima, encontrando-se no nível das unidades intra-silábicas.

É importante lembrar que, ao nível das sílabas, acrescenta-se apenas a capacidade de separar o ataque da rima, para que a criança possa ser classificada no nível das unidades intra-silábicas.

Este resultado sugere que o conhecimento sobre rimas e aliterações seria fundamental para a criança avançar no processo de construção da escrita e que a consciência fonêmica não seria fator preponderante para o sucesso em leitura e escrita como apontam algumas pesquisas.

2.1.2. Desempenho do grupo de crianças por tarefa

TABELA 18
Desempenho geral nas tarefas de Consciência Fonológica

| Tarefa | Nº de crianças com desempenho alto 81% a 100% | Nº de crianças com desempenho médio 51% a 80% | Nº de crianças com desempenho baixo até 50% |
|---|---|---|---|
| Identificar palavras que rimam | 10 | 2 | 0 |
| Produzir rimas | 5 | 2 | 4 |
| Identificar fonema inicial e final | 6 | 0 | 6 |
| Identificar a rima separando-a do <i>onset</i> e encontrar outra palavra com a mesma rima | 9 | 1 | 2 |
| Identificar palavras longas das curtas | 12 | 0 | 0 |
| Apagar fonema inicial | 1 | 0 | 11 |
| Analisar palavras básicas de dois e três fonemas | 1 | 0 | 11 |
| Sintetizar palavras básicas de dois ou três fonemas | 5 | 0 | 7 |
| Analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonema inicial | 1 | 0 | 11 |
| Sintetizar a palavra dita em fonemas, apagar fonema inicial | 1 | 0 | 11 |
| Sintetizar a palavra dita em fonemas e suprimir o 2º membro do encontro consonantal | 1 | 0 | 11 |
| Sintetizar a palavra dita em fonemas e incluir o 2º membro do encontro consonantal | 1 | 0 | 11 |
| Sintetizar a palavra dita em sílabas | 12 | 0 | 0 |
| Sintetizar a palavra dita em fonemas | 5 | 1 | 6 |

Diante da natureza heterogênea da capacidade de analisar fonologicamente, tivemos o cuidado de incluir no teste várias medidas de consciência fonológica, com diferentes níveis de dificuldade, para que pudéssemos diferenciar as competências fonológicas das crianças, já alfabetizadas, nos vários níveis conceituais.

Podemos verificar na TAB 18 que o maior índice de acertos ocorreu nas tarefas que envolviam o nível das sílabas e das unidades intra-silábicas, apenas uma criança realizou, com sucesso, as tarefas do nível da consciência fonêmica.

Esse dado corrobora com os resultados de pesquisas como a de Cardoso-Martins (1995) ao sugerir que a consciência das unidades silábicas parece contribuir de forma independente da consciência fonêmica para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nas tarefas relativas às rimas, algumas crianças tiveram dificuldade na produção de rimas, porém, observamos que essa dificuldade se deu muito mais pela operação cognitiva exigida na tarefa do que pelo entendimento das crianças do que seria uma rima. Contudo, esse fato não prejudicou a avaliação, uma vez que as crianças eram perguntadas sobre o que era uma rima, e, demonstraram nas outras duas tarefas de identificação das rimas, através de figuras, esse conhecimento.

As atividades que envolviam o nível das sílabas foram consideravelmente fáceis para as crianças. Já as atividades que exigiam um mínimo de consciência explícita dos fonemas foram árduas e causaram estranheza.

Nas tarefas de síntese e análise fonêmica, classificadas por vários pesquisadores como os “melhores indicadores das competências fonêmicas infantis”, como aponta Silva (2003), e ainda, responsabilizadas pelo sucesso das crianças em leitura e escrita por outros, sendo consideradas por Yopp (1995); Nation *et al.* (1997) citados por Silva (2003) “como um ótimo preditor do sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita”, observa-se que somente uma criança obteve êxito total. Visto dessa forma, a maioria dos sujeitos pesquisados estariam fadados ao fracasso, o que não ocorreu, uma vez que os mesmos não apresentaram dificuldades em leitura e escrita, ao contrário, são sujeitos que obtiveram sucesso em alfabetização.

Segundo Yopp (1998) citado por Silva (2003), a prova de supressão do fonema inicial é considerada como uma das provas mais difíceis ao nível da consciência fonêmica. Nessa tarefa, apenas uma criança obteve sucesso, ou seja, foi capaz de apagar o fonema inicial e transformar a palavra em outra, além de dizer qual o fonema teria sido apagado.

Consideramos como corretas apenas as respostas das tarefas nas quais a criança referia-se aos fonemas, quando a criança recorria aos nomes das letras não considerávamos como acertos.

Na tarefa de supressão dos fonemas, por exemplo, as crianças já alfabetizadas, diziam qual “letra” (o nome da letra) que teriam retirado da palavra e a palavra que havia sido formada, a maioria, com muita facilidade, devido a seu nível de alfabetização, entretanto, esse acerto não era computado no teste de consciência fonológica, pois a consciência fonológica diz respeito a capacidade de, parafraseando Tunmer & Rohl (1991) citados por Silva (2003, p.105), trabalhar conscientemente os elementos das palavras “orais”.

2.1.3. Desempenho em alfabetização e nível de consciência fonológica

TABELA 19
Desempenho em alfabetização e nível de consciência fonológica

| Aluno(a) | Nível de Desempenho na “Provinha Brasil” | Nível de Consciência Fonológica |
|--------------|--|---------------------------------|
| Gabriel F. | 3 | Unidades intra-silábicas |
| Yasmin | 3 | Sílabas |
| Miréia | 3 | Sílabas |
| Davi | 5 | Unidades intra-silábicas |
| Ramon | 5 | Unidades intra-silábicas |
| Matheus | 5 | Unidades intra-silábicas |
| José Eduardo | 5 | Unidades intra-silábicas |
| Jonatham | 5 | Unidades intra-silábicas |
| Samara | 5 | Unidades intra-silábicas |
| Guilherme | 5 | Unidades intra-silábicas |
| Gabriel | 5 | Consciência Fonêmica |
| Jenifer | 5 | Unidades intra-silábicas |

Constata-se que apenas uma criança que apresentou excelente desempenho em alfabetização encontra-se no nível mais avançado de consciência fonológica, o nível da consciência fonêmica. As outras crianças, que também obtiveram sucesso em alfabetização, não apresentaram a capacidade analisar fonologicamente as palavras em seu nível mais complexo, ou seja, elas não conseguiram fazer a correspondência grafema-fonema.

Esse dado nos leva a inferir que a consciência fonêmica não seria pré-requisito fundamental para a criança tornar-se um usuário competente da língua escrita.

É interessante observar que a maioria das crianças com melhores níveis de alfabetização encontram-se em níveis mais elevados de consciência fonológica, fornecendo indícios de que a consciência fonêmica se desenvolve na medida em que a criança avança no processo de leitura e escrita.

Essa hipótese evidencia-se ao analisarmos os testes de Miréia e Yasmim, crianças que foram classificadas em um nível abaixo dos colegas em alfabetização, e, que se encontram no nível mais precário de consciência fonológica.

Outro dado importante a se observar é o fato de todas as crianças alfabetizadas encontrarem-se, no mínimo, no nível das sílabas, indicando que esse nível de consciência fonológica seria fator preponderante para a criança avançar no processo de aquisição da leitura e da escrita.

2.1.4. Desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonêmica considerando a utilização da estratégia do nome das letras.

TABELA 20
Realização das tarefas recorrendo à estratégia do nome das letras

| Aluno (a) | Nível de desempenho na “Provinha Brasil” | Pontuação teste Consciência Fonológica: 100 pts | Pontuação teste Consciência Fonológica referindo-se ao nome das letras: 100 pts | Nível de Consciência Fonológica |
|--------------|--|---|---|---------------------------------|
| Gabriel F. | 3 | 38 | 74 | Unidades intra-silábicas |
| Yasmin | 3 | 13,5 | não | Sílabas |
| Miréia | 3 | 13,5 | não | Sílabas |
| Davi | 5 | 32,3 | 53,3 | Unidades intra-silábicas |
| Ramon | 5 | 18,5 | 24,5 | Unidades intra-silábicas |
| Matheus | 5 | 21,65 | 28,65 | Unidades intra-silábicas |
| José Eduardo | 5 | 30 | não | Unidades intra-silábicas |
| Jonatham | 5 | 38 | 52 | Unidades intra-silábicas |
| Samara | 5 | 33,4 | 58,4 | Unidades intra-silábicas |
| Guilherme | 5 | 25 | 86 | Unidades intra-silábicas |
| Gabriel | 5 | 95,2 | não | Consciência Fonêmica |
| Jenifer | 5 | 35,4 | não | Unidades intra-silábicas |

As crianças Gabriel F., Davi, Jonatham, Samara e Guilherme conseguiram realizar as tarefas que envolviam o nível da consciência fonêmica, mas não se referiam aos fonemas e sim

ao nome das letras. Essa pontuação não foi considerada para o teste de consciência fonológica porque estávamos testando a consciência explícita dos sons e não o conhecimento do nome das letras.

Durante o teste, essas crianças demonstraram total desenvoltura para manipular, suprimir e acrescentar as letras, tanto iniciais quanto finais e em encontros consonantais, demonstrando estarem atentas à forma da língua, além de total domínio do código escrito.

Esse dado deixa claro que tais crianças utilizaram outras estratégias em seu caminho de aquisição da leitura e da escrita e que a consciência explícita dos fonemas não foi necessária para que alcançassem sucesso na alfabetização.

Para Silva (2003) existe uma complementaridade entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras. Fato que ajuda a explicar a natureza bidirecional da consciência fonológica, ou seja, ajuda a explicar que aspectos da consciência fonológica contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, e, que aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita ajudam à criança a desenvolver a consciência dos sons da fala.

Nossos resultados corroboram com tais afirmações na medida em que 83% dos sujeitos que apresentaram um excelente conhecimento do nome das letras, estão, no mínimo, no nível das unidades intra-silábicas. No entanto, isto é de se esperar, uma vez que são crianças que tem mais tempo de escolaridade e contato com esse tipo de conhecimento.

Pesquisas como a de Tunmer, Herriman e Nesdale (1998) citados por Silva (2003), além de demonstrarem um efeito interativo entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, evidenciaram que o produto desses dois fatores contribuía mais significativamente para o sucesso das capacidades de leitura do que cada um dos fatores isoladamente.

Silva (2003) explica que a relação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, traduz-se como efeito potenciador do desenvolvimento de habilidades fonológicas, e, mais necessariamente, das formas explícitas de consciência fonêmica, e ainda, que essas duas habilidades são igualmente importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Byrne (1998) citado por Silva (2003), diz que, nenhum aspecto, nem outro, isolados, podem conduzir à criança ao desenvolvimento de concepções alfabéticas sobre a escrita. Para o autor, progressos nas competências de leitura implicam um entendimento conceitual do princípio alfabético, definido como a compreensão da natureza das relações entre sons e letras existentes

no código escrito. Afirma que, para que a criança compreenda tal princípio, não seria necessário apenas dispor de competências fonêmicas, seria necessário dispor de uma concepção de escrita “que reenvie para a representação da estrutura fonêmica das palavras”. Através de seus experimentos, o autor concluiu que:

o conhecimento do nome das letras e a consciência fonêmica isoladamente não são potenciadores de *insights* quanto a natureza do sistema alfabético, sendo a coordenação desses dois tipos de competências que conduz às crianças ao desenvolvimento de concepções alfabéticas sobre a linguagem escrita (Byrne, 1998, citado por Silva, 2003, p. 154).

Assim, entendemos que tanto o conhecimento do nome das letras, quanto a consciência fonológica, são importantes para aquisição do princípio alfabético, mas é essa última que levará a apropriação da consciência fonêmica. Dessa forma, parece que, tanto nossos dados, quanto as afirmações dos autores citados, ajudam a desequilibrar a tese de que a consciência fonêmica seria a maior preditora de sucesso em leitura e escrita.

3. Apresentação e análise de aspectos da trajetória escolar das crianças

Na pesquisa, tentamos analisar elementos que permitiriam recuperar algumas abordagens pedagógicas, realizadas com as crianças em sua trajetória de alfabetização. Sabemos que nem todas as pistas documentais podem ser tomadas como provas das práticas efetivas em sala de aula, mas o material didático da escola foi utilizado como uma das fontes para indiciar as práticas pedagógicas.

3.1. O livro didático utilizado no 1º Ano do 1º Ciclo

Apesar de nem todas as quatro turmas de alfabetização terem utilizado o livro didático, devido ao fato da quantidade recebida na escola não ter sido suficiente, apresentaremos a análise do mesmo. Segundo a pedagoga da escola, as turmas que utilizaram o livro foram as turmas da Ocione e da Denise, para as outras duas turmas, algumas atividades eram reproduzidas.

O livro didático utilizado na Escola pesquisada, em 2007, no 1º Ano do 1º Ciclo foi *Porta Aberta*, de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. No Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2007, a obra está classificada dentre aquelas que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita.

Como em uma cartilha, apresenta uma progressão de complexidade, ou seja, parte do “mais fácil” para o “mais difícil”, contém textos curtos, parte da apresentação do alfabeto (consoantes e vogais), depois apresenta os encontros vocálicos, e, finalmente, são exploradas famílias silábicas a partir de palavras-chave extraídas dos textos presentes na obra.

De acordo com o PNLD 2007 “o princípio mais evidenciado na proposta de alfabetização é o do método silábico”. Assim, esse livro combina ao princípio geral da transmissão de conhecimento, princípios do método da silabação, no qual o estudo da sílaba é tomado como foco:

Nesse processo de ensino, as sílabas são introduzidas desde as primeiras unidades do livro por meio de uma palavra-chave que oportuniza o trabalho com os grupos silábicos, propondo-se, em seguida, a sua recombinação e a formação de novas palavras, frases e pequenos textos. (PNLD, 2007, p. 233)

O eixo da codificação e decodificação pela decomposição de palavras em sílabas se sobrepõe à proposição de atividades significativas de uso e de reflexão sobre a escrita.

Verifica-se, no livro didático, um trabalho voltado essencialmente para a alfabetização em detrimento de atividades que levem à reflexão e aos usos da escrita, ou seja, que levem à construção do letramento.

Segundo o PNLD 2007, a obra deixa lacunas em eixos essenciais da alfabetização. No campo da leitura, não aborda estratégias como antecipação de hipóteses, inferências e observação dos gêneros dos textos, dá pouca atenção à autonomia e à fluência dos alunos. Nas produções de textos não define claramente gêneros e nem as condições de produção. No campo da oralidade, não há análise das diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, nem comparação de diferentes gêneros e contextos sociais de comunicação.

Na análise da obra pelo PNLD 2007, constata-se que algumas atividades visam desenvolver habilidades de uso de diferentes tipos de letras, com o aprendizado das letras do alfabeto em seu conjunto e em ordem seqüencial, com a exploração de sílabas e com o desenvolvimento do conceito de palavra, por meio da segmentação de frases em palavras e vocábulos e da identificação de palavras em jogos de caça-palavras.

Em outras atividades, verifica-se uma preocupação em ajudar o aluno a compreender a relação entre escrita e pauta sonora, por meio de atividades de comparação de sílabas e outras unidades sonoras em palavras escritas; de exploração de diferentes estruturas silábicas; de

reflexão sobre sílabas em palavras escritas e oralmente; e de análise de letras iniciais e finais de palavras e de suas semelhanças sonoras.

Encontramos, na obra, diversos textos que exploram os segmentos sonoros, como parlendas, trava-línguas, cantigas e poemas, mas não há preocupação em preservar as características do gênero e do suporte original de onde esses textos foram retirados.

Assim, as atividades desenvolvidas até propiciam o domínio de conhecimentos e capacidades que ajudam o aluno a compreender o princípio alfabético e a fixar algumas regras ortográficas, mas deixam a desejar no que se refere ao uso da língua em sua função social, além de não oferecer situações de análise e reflexão que ajudem o aluno a construir generalizações e a compreender o funcionamento e a natureza dessas regras.

A obra deixa para o professor a importantíssima tarefa de formar o leitor autônomo na medida em que se exime de explorar habilidades e competências como o reconhecimento de objetivos e características de cada gênero textual, a realização de inferências e a formulação e confirmação de hipóteses sobre o texto, afirma o PNLD 2007.

No entanto, se esse material impresso foi realmente utilizado com as crianças, pode-se com ele caracterizar uma abordagem metodológica silábica, mas isso só será comprovado relativamente se levarmos em conta depoimentos das professoras sobre suas escolhas metodológicas. É o que abordaremos a seguir.

3.2. O método utilizado para alfabetizar na Escola

Para tentar identificar o método utilizado, ou o mais utilizado pelas professoras no processo de alfabetização das crianças, recorreremos a um questionário e a entrevistas com pedagogas e professoras que lecionaram para o 1º Ano do 1º Ciclo em 2007. Convém ressaltar que estamos num momento em que o paradigma de método único tem sido questionado e perdeu a legitimidade, sendo difícil conseguir uma explicitação clara quanto ao procedimento que predomina na sala de aula.

3.2.1. Transcrição de entrevista informal realizada com a pedagoga Elisabeth

1- Qual método as professoras utilizam para alfabetizar?

Resposta: O método global, todas utilizam o texto e vão para as partes.

2- Vocês trabalham atividades de consciência fonológica?

Resposta: Não trabalhávamos em 2007, agora trabalhamos o básico, sons, rimas, som que começa, som que termina, ligar os desenhos que começam com o mesmo som. Num texto colorir as rimas e a pauta sonora (contar quantas vezes abre a boca para falar uma palavra, marcar, bater palmas).

3- Qual o livro utilizado em 2007, no 1º Ano do 1º Ciclo?

Resposta: o “Porta Aberta”, mas só foi usado pelas turmas da Ocione e da Denise, as crianças que sabiam ler recebiam o livro. Algumas vezes, as atividades eram reproduzidas para as outras turmas, mas nem sempre havia folhas na quantidade suficiente.

3.2.2. Transcrição da segunda entrevista realizada com a pedagoga Elisabeth

1- Descreva o tipo de atividades que você efetua como preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Resposta: Atividades de percepção visual e percepção auditiva⁴. Ex.: jogo dos sete erros, caça-palavras, figura-fundo.

Começamos no início do ano, e, de acordo com a necessidade, vamos fazendo mais ou menos, trabalha a atenção, a concentração. Localizar informações explícitas e implícitas num desenho, identificar quais numerais fazem parte daquele desenho. Não são exatamente atividades de alfabetização, mas vão ajudar na alfabetização.

Uma vez por mês, trabalhamos a atividade “recorte e colagem” são atividades de classificação, correspondência termo a termo, colocar as figuras em ordem crescente e decrescente, desenhar a partir de uma figura, inclusão de classes, observar a cena e encontrar uma figura.

⁴ Neste momento, a pedagoga mostrou uma pasta com várias atividades, dentre elas, apareceram atividades de classificação, seriação, seqüências para as crianças completarem, enquanto mostrava a pasta, a pedagoga explicava: “são atividades de matemática, mas a gente sabe que elas ajudam na alfabetização”.

2- Qual método você utiliza para alfabetizar?

Resposta: O método global. Vamos partindo do texto, destrinchando até chegar na palavra, na letra. Sempre partimos do todo (texto) e vamos desmembrando para unidades menores. Sílabas, quantas letras, som das letras, som final, som inicial, até chegar na relação letra/som. Listas de palavras que começam com o mesmo som, nomes dos colegas.

3- Descreva o conjunto de procedimentos que você usa para alfabetizar.

Resposta: Fazemos o auto-ditado para avaliar o nível de escrita, sentamos, analisamos, e elaboramos atividades de acordo com o resultado. Os tipos de atividades que mais trabalhamos estão no portfólio.

3.2.3. Transcrição de entrevista realizada com a professora Denise

1- Descreva o tipo de atividades que você efetua como preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Resposta: Acredito que não existem atividades que preparem para a leitura e a escrita, mas é importante que a criança venha com uma bagagem da Educação Infantil. Quando começamos a trabalhar com o nome, letra que começa, letra que termina, com o alfabeto, já é escrita.

No início do ano, colocamos o alfabeto na sala, apresentamos o alfabeto, todas as turmas de alfabetização trabalham a mesma coisa até fazermos o diagnóstico, depois separamos por nível de aprendizagem: crianças pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, os que lêem palavrinhas, os que escrevem o nome completo.

Todas as atividades no início do ano têm foco de diagnóstico, foco no trabalho com o nome.

Depois do CEALE⁵, mudou-se o foco do diagnóstico para um momento específico. Antes o diagnóstico só avaliava o conhecimento das letras e os números de 1 a 9. Eu nunca peguei nenhuma turma de alunos que nunca passaram pela escola, desde 1986, quando comecei a trabalhar como alfabetizadora.

⁵ A referência ao Ceale deve-se aos materiais propostos pelo centro para realização de atividades diagnósticas publicado na coleção *Instrumentos de Alfabetização*, produzida para o processo de formação continuada de professores alfabetizadores, cujo volume 3 apresenta proposta específica para conhecer e acompanhar o desenvolvimentos dos alunos, em relação à alfabetização e letramento no primeiro ciclo.

1- Qual método você utiliza para alfabetizar?

Resposta: Não usamos um método específico, está mais para o global, mas não é o global. Pegamos o bom de cada método, o que está funcionando, vamos mudando a estratégia de acordo com a necessidade de cada aluno, pode ser que tenha que usar até o “ba-bé-bi-bo-bu”, com alguma criança. Na hora do auto-ditado, vamos repetindo o som, bola por exemplo, digo “bo”, “bo”, trabalhando o som, até a criança entender.

2- Descreva o conjunto de procedimentos que você usa para alfabetizar.

Resposta: Não gosto do livro. Escolhemos esse livro (Porta Aberta) porque as outras opções eram muito “puxadas” para alfabetização. Os textos eram muito grandes, a maioria para a professora ler para a criança e tinham letra minúscula. No Porta Aberta tem textos menores, trabalha a letra. Mas não me prendo ao livro. Se quero trabalhar ortografia, por exemplo, como tenho uma verdadeira biblioteca em casa com coleções de livros de sugestões de atividades, pego um texto pequeno, faço atividades daquele texto (interpretação, gramática). No início também trago joguinhos para formar palavrinhas, estrutura da letra.

Percebo os níveis e vou fazendo atividades. Se eu trabalhar só segundo o livro, vai faltar e temos a cota de duas atividades de xerox por dia.

A maioria dos meus alunos já entrou no 1º Ano lendo e escrevendo (alfabéticos)⁶, então tive que ampliar a ortografia e a compreensão de textos. Trabalhei com recorte de palavras de revista, comparando o som do “s”. Atividades de escrita como auto-ditado, escrever frases, palavras e recorte. A interpretação com perguntas no oral, na sala toda, lia o texto, o aluno fala o que entendeu, depois faz por escrito as perguntas. Para selecionar o texto, olho o tamanho, se é pequeno, grande. As crianças pegam livro na biblioteca toda semana, mas não tenho cobrança em relação a isso, é para trabalhar o prazer da leitura.

Tem atividades que trabalho no coletivo e outras no individual, se a criança tem dificuldades chamo na minha mesa enquanto as outras vão tentando fazer, vou questionando, tentando resolver os conflitos. No 1º Ano também fizemos a semana de

⁶ Seria preciso identificar o que a escola realizou antes com as crianças, uma vez que elas vêm alfabetizadas e a professora só necessita consolidar estas aprendizagens avançando no conhecimento de algumas relações entre a pauta sonora e a escrita, a ortografia e compreensão em leitura.

provas normal porque os pais cobram o que estamos ensinando e estávamos nos dispersando em relação à avaliação. Trabalhamos com três etapas e semestralmente fazemos um relatório. Temos alguns modelos de boletim e o professor escolhe o quer. Acho que isso é um problema, pois se cada professor escolhe o que quer, ele avalia se o aluno sabe o que ele trabalhou e o professor seguinte não saberá o que ele não trabalhou. Temos também ajuda do professor de apoio que trabalha separadamente com a criança que tem dificuldades, ele fica com cinco a oito crianças. Nós professores regentes apontamos as dificuldades dos alunos e ele vai trabalhando. As crianças adoram ir para o apoio, pois são poucas crianças e elas podem falar o que sabem e o que não sabem. Até os que não tem dificuldades ficam querendo ir e perguntando a professora porque não vão ou se poderão participar.

Para indicar os alunos que têm dificuldades fazemos os testes de escrita (auto-ditado) e outros, a pedagoga tabula (nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético) e passa para os professores. As crianças também vão na sala da pedagoga ler para ver se estão lendo com fluência. Nos tempos pedagógicos vamos elaborando estratégias para as crianças avançarem.

Trabalhamos o som que começa, o som que termina. Eles têm uma dificuldade imensa com rimas, apesar de marcar nas parlendas. Só conseguiam perceber se fosse no escrito, no texto eles acham mais fácil. Eles têm mais facilidade em rimas com “ão”. Trabalhamos muito a pauta sonora: palavras que começam com a mesma letra, que terminam iguais. Por exemplo, toda vez que ouvir uma palavra que rima com avião você bate palma. Depois dos cursos do CEALE, começamos a trabalhar atividades com quadradinhos para colorir a quantidade de sílabas ou para fazer um “X”.

3.2.4. Transcrição de entrevista realizada com a professora Ocione

- 1- Descreva o tipo de atividades que você efetua como preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças já chegaram avançadas, a Educação Infantil funcionava muito bem à tarde. O papel da Educação Infantil no ano de 2006 foi fundamental para os alunos de 2007, todos já escreviam o nome, já conheciam as letras, eram silábico-alfabéticos e alfabéticos.

2- Qual método você utiliza para alfabetizar?

Não existe método fônico, global, silábico, ensino o menino a escrever escrevendo, ler, lendo, pega um pouquinho de cada método. Não é uma bíblia. É uma colcha de retalhos, não tem aquela rigidez.

Pega um texto, vai analisando, não tem como alfabetizar sem passar pelas sílabas. O método silábico está condenado, as pessoas acham que ele é ultrapassado, associam à escola tradicional na escola pública.

Creio no método tradicional, muitas vezes, a gente faz algumas coisas que não acredita, mas faz, porque a maioria faz, foi ditado assim.

A alfabetização, por exemplo, não vejo sentido nenhum em trabalhar parlenda que é tão indicada por vários teóricos, é defendido com unhas e dentes, não tem que ter sentido? Na parlenda não tem coerência e coesão, pode tirar o quê da parlenda? Pode tirar rima, contar palavra e letra.

3- Descreva o conjunto de procedimentos que você usa para alfabetizar.

As crianças já chegaram avançadas e por causa desse perfil a turma avançou muito, mais do que o normal, andou tanto que tivemos que ensinar atividades de 1ª série. Por exemplo, tinha que ensinar até o 10, as crianças viam o calendário até o 28, 30. Houve uma discussão do que se trabalharia em cada ano. Na alfabetização depende de como chega, da necessidade, de como estão caminhando. A turma tem que ser homogênea, nossa organização passa por isso, não existe turma 100% homogênea, fazemos diagnóstico, colocamos os mais próximos, durante o ano vão divergindo, a turma apresenta, no mínimo três grupos, vamos trabalhando com os grupos, a professora de intervenção vai trabalhando com o último grupo: dificuldade na escrita, estrutura frasal, treino da letra cursiva.

Fazemos a produção de texto coletiva, a partir de uma cena, ordenar, numerar, frase pronta para aprender a seqüência (ordenar). Produção no quadro, eles copiavam e levavam para casa, sempre partia de uma cena, ordenar, etc.

Leitura: tem uma época que a pedagoga começa a tomar leitura. Essa turma teve livro, trazia um texto, tinha o 'R' entre as vogais, ia no livro, achava uma atividade relacionada

e fazia, não fico presa ao livro, tanto que terminei ele na 1ª série (2º Ano), não gosto de livro didático. Nunca vem o número de livros certo, uma turma fica sem, o livro serve como apoio, não tem que ser seguido. Quando você faz uma atividade mimeografada/xerocada, você está pensando na sua turma e busca vários suportes, é flexível no uso. Tenho meu trabalho e caso com o livro didático.

Não tem como alfabetizar sem passar pela sílaba, pela letra. No ano passado, fiz vários cursos, não vi nada de novo. Fiz Normal Superior, tenho onze anos na rede, já trabalhei em escolas particulares também.

Sempre faço avaliação da prática, faço uma atividade hoje, mas amanhã pode estar melhor. Pode colocar uma placa “escola construtivista” ou “alfabetizar pelo método fônico”, que eu vou entrar na minha sala e dar a minha aula. Troco idéia com a Denise, do outro 1º Ano, caminhamos juntas, temos afinidade, como vamos e voltamos juntas, temos mais tempo para discutir.

Damos atividades iguais, mas cada uma planeja diferente da outra, tem atividade que a Denise deu em fevereiro e tem outras que ela vai dar ainda.

A criança pega livros na biblioteca que são separados de acordo com a idade (texto curto, caixa-alta). Eles levam para casa e ficam uma semana. Comecei dando pequenos textos para eles lerem. Trabalhei também uma história por dia da coleção “Uma história por dia”. Pedi para eles lerem os livros que levavam para casa, quem quisesse contava a história para a turma, no final da aula, tirava um minuto para a criança contar a história. Depois mudei a estratégia, a criança ia à frente, mostrava e contava a história.

Trago outros gêneros, panfletos, propaganda, a criança lê silenciosamente, peço para um coleguinha ler, o outro continua, vou trabalhando a gramática, estrutura da frase, depois faço a leitura.

Gosto muito de contar histórias para eles com entonação, faço as vozes, bato na porta, faço os gestos, para eles perceberem a pontuação, o texto não é só para entreter, é para trabalhar, na leitura oral, eu trabalho a gramática com eles, ponto final, exclamação, só no oral, sem escrever. As crianças vão observando e aprendendo, o professor é o espelho.

Trabalho também o que é um texto. As crianças acham que chapeuzinho vermelho é um texto, mas não acham que um calendário é um texto, tudo que traz informações é um texto.

Trabalho muito com eles, um aviso é um texto, não tem que ser livros, uma folha inteira para ser um texto, um desenho pode ser um texto. Trago assuntos da realidade com textos, casando com os conteúdos, versão das histórias, por exemplo.

3.2.5. Transcrição de entrevista realizada com as professoras Patrícia e Maria da Piedade

1- Descreva o tipo de atividades que você efetua como preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.⁷

2- Qual método você utiliza para alfabetizar?

O método global. Partimos do texto para a frase, para a palavra, para a sílaba, analisando o texto faz análise da letra, sempre a partir de um texto, uma parlenda, uma música.

3- Descreva o conjunto de procedimentos que você usa para alfabetizar.

Em 2007 trabalhamos mais com parlenda, houve um grupo de alunos que não fizeram a Educação Infantil toda, saíram do 1º Período e foram para o 1º ano, preferimos trabalhar com parlendas curtas, de fácil memorização para fazer pseudoleitura. Usamos parlendas simples com palavras canônicas.

Essas atividades já foram preparatórias para ler e escrever, a criança lê, desmonta a parlenda, monta na sua ordem.

Escolho uma palavra, peço para separar em sílabas, montar outras palavras a partir dessas sílabas que estão sendo estudadas.

Fazemos um quadro de sílabas, cada sílaba estudada vai para o quadro de sílabas. As crianças recebiam um envelope com as sílabas, todo dia ia aumentando o número de sílabas. Pedíamos para a criança formar palavras, completar palavras, formar frases.

A escrita é o inverso da leitura – texto – palavra, na escrita começa escrevendo a letra, palavra, letras que faltam na palavra, nas frases.

De acordo com o gráfico dos níveis da escrita que fazemos, trabalhamos as dificuldades que eles têm. Se a criança está no silábico, atividades que eles têm de pensar mais na sílaba completa.

⁷ As professoras responderam essa pergunta na questão 3.

As turmas não tinham livro. Utilizamos atividades de folha ou material concreto. As atividades focavam a maioria, crianças, por exemplo, que estavam no nível pré-silábico, iam para a professora de apoio.

Lemos para as crianças todos os dias, às vezes nós levamos os livros, às vezes eles trazem. As crianças levam livrinhos da biblioteca uma vez por semana, devolvem na outra semana.

Em 2007 faltou o apoio do livro didático. Porque por mais que se planeje, fica algo sem fazer, o livro orienta mais, dá mais disciplina, o livro traz mais gêneros, mais propostas.

Acho bom trabalhar por níveis, porque ajuda mais o aluno, se meus alunos tivessem na turma da Denise, por exemplo, que estavam no nível alfabético, eles ficariam perdidos. Partimos do zero, das dificuldades deles mesmos.

Na teoria turmas heterogêneas funcionam, na prática não. As crianças não têm essa maturidade, eles acabam falando, é “assim que faz”. No decorrer do ano vão ficando mais diferentes. No início do ano todos estavam pré-silábicos, depois vão desenvolvendo e vão diversificando mais.

Mas dá para trabalhar, pois estão próximos e tem a professora de apoio, e silábico-alfabético e alfabético é tranquilo na sala.

No conjunto de procedimentos adotados pelas professoras para alfabetizar, percebemos uma ênfase na aquisição do sistema de escrita, elas se preocupam em trabalhar desde o conhecimento das letras, com apresentação do alfabeto, até a aquisição da ortografia e da capacidade de interpretação. Porém, percebe-se, que apesar de as professoras terem se apropriado de alguns conceitos importantes acerca da alfabetização, direcionam o ensino, ainda, de uma forma que desconsidera os usos e as funções da escrita.

As professoras demonstram, ao falar de seus alunos, conhecer muito bem cada um deles em relação ao que sabem e o que não sabem sobre o sistema de escrita, isso feito, basicamente através da aplicação de testes de escrita e da sua observação atenta na sala de aula (se conhecem as letras, se sabem escrever palavras, frases com estrutura). Em quase nenhum momento, as professoras demonstram preocupar-se com o letramento, no trabalho com diferentes gêneros textuais, ou com a promoção, para as crianças de momentos em que pudessem escrever com uma função.

Parece então, que não podemos atribuir ao trabalho feito na escola, todo o mérito em relação ao sucesso das crianças na “Provinha Brasil”, que exige um nível alto de letramento.

Já com relação à apropriação do sistema de escrita, percebemos um trabalho consistente, mesmo com alguns conceitos divergentes das propostas mais atuais e mais abrangentes de alfabetização, as professoras têm um direcionamento das atividades, conhecem bem as dificuldades de cada aluno e promovem atividades a partir dessa realidade.

A professora Denise, por exemplo, demonstra muita segurança na condução das atividades, parece que podemos atribuir esse fato, muito mais à experiência que tem como alfabetizadora, desde 1986, com mais de 20 anos na função, do que por meio de embasamento em teorias mais recentes, ela mesma afirmou isso, dizendo que se formou em magistério há muitos anos, quando estava em foco uma concepção tradicional de educação, depois se graduou em história, então adota mais posturas pela análise das experiências que já viveu na sala de aula como alfabetizadora. A professora relata também estar sempre se atualizando, participando de cursos oferecidos pela prefeitura, inclusive de dois cursos sobre alfabetização do CEALE/UFMG, que ela considera muito importantes.

Entretanto, nota-se uma apropriação de conceitos equivocada por parte das professoras. Por exemplo, elas afirmam partir do texto, sempre repetem isso, mas demonstram não entender o “porque” é importante trabalhar o texto, e, usam o texto, apenas como pretexto para trabalhar o sistema de escrita, parecendo estar alheias a sua função social, ao gênero, ao suporte. Além disso, utilizam sempre um texto descaracterizado, selecionando-o, principalmente, pelo tamanho e pela dificuldade ortográfica que desejam trabalhar, didatizando-o.

Nas entrevistas, percebemos também que as professoras não realizaram trabalho explícito com objetivo de treinar as crianças em consciência fonológica. Elas relatam ter realizado atividades para trabalhar a “pauta sonora”, a sílaba, som inicial, som final e a consciência de rimas, através da marcação de palavras que rimam nos textos, por exemplo.

A professora Denise manifesta uma compreensão sobre como os alunos revelam dificuldade em perceber rimas oralmente, demonstrando como o modelo escrito ajuda a promover melhor uma análise sobre esse aspecto. Porém, demonstra não ter nenhuma fundamentação que possa tê-la levado a realizar essas atividades, a não ser a intuição. Além disso, revela ter se apropriado de algumas atividades do material do CEALE/UFMG, que sugerem nos seus descritores o trabalho com a pauta sonora.

3.3. As atividades efetuadas para desenvolver a leitura e a escrita

Durante todo o ano de 2007, as professoras trabalharam com cópias de atividades de livros didáticos, que na maioria das vezes, eram feitas pela pedagoga e distribuídas para todas as professoras.

No portfólio dessas atividades, uma pasta na qual a pedagoga relatou guardar as atividades mais importantes trabalhadas durante o 1º Ano do 1º Ciclo (essa amostra continha 65 atividades) encontramos as seguintes ocorrências:

TABELA 21
Atividades de alfabetização realizadas no 1º Ano do 1º Ciclo

| Atividade | Nº ocorrências |
|---|-------------------|
| Ditado de letras | 1 |
| Ditado de palavras | 1 |
| Auto-ditado (escrever nomes dos desenhos) | 10 |
| Identificar palavras escritas de forma diferente | 3 |
| Identificar palavras em quadrinhas | 2 |
| Organizar uma lista de convidados de aniversário em ordem alfabética | 1 |
| Identificar a letra no começo, meio e fim da palavra | 1 |
| Identificar vogais no meio das palavras | 1 |
| Formar palavras a partir de sílabas dadas | 1 |
| Leitura de palavras | 2 |
| Ler a palavra e desenhar | 3 |
| Ligar palavras ao desenho (leitura) | 3 |
| Identificar sílaba inicial | 1 |
| Pintar desenhos que começam com o mesmo som | 1 |
| Marcas palavras que começam com o mesmo som | 1 |
| Contar sílabas | 1 |
| Identificar palavras que terminam com o mesmo som | 1 |
| Identificar as sílabas que formam o nome dos desenhos | 1 |
| Identificar o nome do desenho entre três palavras que começam com a mesma sílaba | 1 |
| Copiar parlenda | 1 |
| Separar letras de números e outros sinais gráficos | 3 |
| Escrever frases a partir de gravuras | 4 |
| Ler frases identificando-as com o desenho | 3 |
| Antecipar a leitura em gênero “notícia” | 1 |
| Ler e interpretar textos curtos privilegiando o trabalho com uma letra | 3 |
| Encontrar informações explícitas no texto | 5 |
| Escrever frases a partir de gravuras | 4 |
| Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros | 1 |
| Identificar o assunto do texto | 1 |
| Ouvir a leitura de um texto pela professora para observar a fluência | 1 |
| Ler texto informativo (sem preservar a originalidade e o suporte) p/ fazer desenho sobre o que foi lido | 1 |

Nota-se que há uma preocupação das professoras em complementar as atividades do livro adotado. Verifica-se um excesso de atividades de escrita espontânea, e, muitas vezes, falta de significado para o aluno. A criança recebe freqüentemente, uma lista de desenhos para escrever seus nomes sem qualquer funcionalidade. O único momento em que a criança escreveu com um sentido, foi quando organizou a lista de nomes para uma festa de aniversário em ordem alfabética.

Verifica-se o uso de textos pequenos com o único objetivo de trabalhar a escrita, podemos citar: “Palito e Pirulito” para trabalhar a letra “P”, “A fada Sofia” para trabalhar a letra “F”, e “Joca, o Jacaré”, para trabalhar a letra “J”. Nessas atividades, aparecem algumas perguntas sobre o texto, no caso dessas três, denominadas compreensão do texto, as perguntas tinham como objetivo localizar informações explícitas no texto.

No trabalho desenvolvido pelas professoras percebe-se a ênfase na apropriação do sistema de escrita.

Algumas das atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre a língua foram retiradas do material do CEALE, segundo informações das professoras.

Quando conversamos com a pedagoga e com as professoras, percebemos que há uma preocupação das mesmas em relação à construção da escrita pela criança, segundo a psicogênese da língua escrita, Ferreiro & Teberosky (1986), entretanto, demonstram certa confusão a respeito de alguns construtos teóricos e uma crença exagerada nos níveis de construção da escrita, separando, inclusive, as turmas por nível de escrita no início do ano. Percebe-se, que com a prática de realizar auto-ditados, as professoras visam a acompanhar o desenvolvimento da escrita pela criança. Entretanto, parecem fazer isso, sem ter um planejamento de trabalho consciente no sentido de promover atividades que realmente favoreçam esta construção.

Todavia, mesmo em meio a certa indefinição metodológica, proporcionam às crianças momentos de conflito, de reflexão sobre a escrita, o que provavelmente, pode ter colaborado, categoricamente, para os avanços da criança em seu processo de construção da escrita e da leitura.

No conjunto das atividades repertoriadas, constatamos que há uma ênfase na identificação de letra em posição inicial, no meio e no final de palavras, uma atividade com rima, algumas atividades com sílabas e apenas uma atividade em que se solicita que os alunos marquem desenhos que comecem da mesma forma oral. Isso indica, juntamente com o material impresso

utilizado, que não são trabalhadas atividades de consciência fonológica de forma seqüencial e em todos os níveis descritos por vários estudiosos sobre o tema.

3.4. Diário de Classe: relatórios sobre o desenvolvimento dos alunos no 1º Ano do 1º Ciclo

Embora saibamos que o diário de classe pode designar um registro formal e que não representa tudo o que poderia ser registrado, ele pode ser uma fonte valiosa para cruzar com as outras fontes documentais e entrevista, no sentido de analisar tendências.

No diário de classe da Escola pesquisada há um espaço para registro, em cada semestre, dos avanços e dificuldades apresentadas pelo aluno em seu processo de formação. Este relatório é denominado “síntese do processo de desenvolvimento global do aluno”.

Apresentaremos alguns aspectos dessa síntese da vida escolar dos sujeitos pesquisados durante o 1º Ano do 1º Ciclo, ano em que foram alfabetizados, verificando os aspectos que demonstram seu desenvolvimento em leitura e escrita, além de outros aspectos importantes de sua trajetória escolar que podem ter colaborado para seu sucesso em alfabetização.

Os itens a respeito do desenvolvimento dos alunos foram transcritos tal qual se apresentavam nos relatórios que foram elaborados pelas professoras das crianças no ano de 2007.

3.4.1. Sujeitos da Turma da Inês

QUADRO 3

Professora do 1º Ano do 1º Ciclo – Idade da criança

| Turma da Inês | | |
|---------------|--------------------|-----------------------|
| Aluno (a) | Professora em 2007 | Data nascimento/Idade |
| Gabriel F. | Patricia | 14/06/2001 – 6 anos |
| Yasmin | Heloisa | 31/08/2000 – 6 anos |
| Miréia | Patricia | 20/05/2001 – 6 anos |

QUADRO 4
Relatório 1º Semestre

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|------------|---|--|
| Gabriel F. | Escreve nome completo com auxílio da ficha Reconhece os nomes dos colegas Identifica, conhece e nomeia todas as letras do alfabeto Encontra-se no nível silábico- alfabético de construção da escrita Identifica palavras iniciadas e terminadas com o mesmo som | Demonstra autonomia Acompanhamento satisfatório da família |
| Yasmin | Demonstra prazer pela literatura através das diversas modalidades de textos: contos, fábulas, histórias, quadrinhos, poesias, parlendas, letras de músicas, receitas, etc. Tem ampliado seu repertório lingüístico e literário. Encontra-se no nível pré-silábico de evolução da escrita Grafa seu nome completo sem auxílio de um modelo. Identifica nomes dos colegas Estabelece diferença entre números, desenhos, códigos, símbolos e marcas. Reconhece e escreve todas as letras do alfabeto. Lê palavras dissílabas e trissílabas com sílabas canônicas com incentivo e algumas intervenções | Ingressou na escola neste ano Raramente expressa seu pensamento em situações de roda, jogos e brincadeiras e em situações de conflito. A aluna é assídua e pontual Mostra-se envolvida com as atividades propostas Concentra-se na realização das mesmas |
| Miréia | Escreve o nome completo com auxílio da ficha Reconhece os nomes dos colegas Identifica, nomeia e registra todas as letras do alfabeto Seu nível de escrita é silábico-alfabético Identifica palavras iniciadas com o mesmo som e demonstra interesse na leitura de livros literários. Apresenta boa oralidade pronunciando claramente recados simples e faz relato de histórias | Demonstra autonomia na execução das atividades, mas não conclui em tempo hábil O acompanhamento familiar é satisfatório, sendo freqüente às aulas |

QUADRO 5
Relatório 2º Semestre (final)

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|------------|--|---|
| Gabriel F. | Expõe idéias com clareza e objetividade Participa das situações de leitura e expressão oral Identifica alguns gêneros textuais como receita, bilhetes, parlendas, texto informativo e literário. Escreve frases e o nome completo com a devida segmentação. Encontra-se no nível alfabético. Lê palavras e frases | A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada É organizado, executa as atividades com autonomia. |
| Yasmin | Encontra-se no nível silábico-alfabético de evolução da escrita Escreve frases com a devida segmentação de acordo com o tema proposto. Lê frases com dificuldades e compreende o significado de palavras isoladas | Desenvolveu bastante sua autonomia Passou a dar opiniões sobre os acontecimentos da sala de aula, fazendo escolhas e questionamentos. É freqüente e tem bom acompanhamento familiar |
| Miréia | Expõe idéias com clareza e objetividade Participa das situações de leitura e expressão oral Identifica alguns gêneros textuais como receita, bilhete, parlenda, texto informativo e literário. Escreve o nome completo sem consulta e com a devida segmentação. Encontra-se no nível silábico-alfabético Lê palavras dissílabas e trissílabas | Demonstra interesse pelas atividades propostas, mas não as executa com autonomia A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada |

3.4.2. Sujeitos Turma da Laurene

QUADRO 6

Professora do 1º Ano do 1º Ciclo – Idade da criança

| Turma da Laurene | | |
|------------------|--------------------------|-----------------------|
| Aluno(a) | Professora em 2007 | Data nascimento/Idade |
| Davi Lima | Ingressou na escola 2008 | 29/12/1999 – 6 anos |
| Ramon | Maria Piedade | 18/06/2001 – 5 anos |
| Matheus | Ingressou na escola 2008 | 01/06/2001 – 5 anos |

QUADRO 7

Relatório 1º Semestre

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|-----------|---|--|
| Davi Lima | O aluno fez o 1º ano do 1º Ciclo na Escola Municipal Profª Eulina de Assis Marques, no estado do Rio de Janeiro, Búzios. Em seu histórico escolar consta que a criança foi retida na 1ª Série, denominada, na escola, 1ª Série – nível II (EF/9 anos), por não ter alcançado os objetivos da série. Portanto, o aluno estaria repetindo a 1ª Série em 2008. | Não constam informações |
| Ramon | Expõe suas idéias com clareza, transmite recados e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões. Escreve seu nome completo sem consulta, registra palavras compostas por sílabas canônicas Apropriou-se do sistema de escrita, pois se encontra no nível alfabético Lê palavras compostas por sílabas canônicas, identifica as letras do alfabeto e localiza as palavras conhecidas no texto. | É freqüente e pontual Demonstra interesse, concentração, autonomia e apresenta as atividades de forma organizada A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada |
| Matheus | O aluno fez o 1º ano do 1º Ciclo na Escola Municipal Rita Maria da Silva – Tia Ritinha, em Betim, MG. Em seu histórico escolar consta apenas que a criança obteve 93% de freqüência no 1º ano do 1º Ciclo, cumprindo a carga-horária de 800:00 horas | Não constam informações |

QUADRO 8

Relatório 2º Semestre (final)

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|-----------|--|---|
| Davi Lima | Não estudou na escola em 2007 | Não constam informações |
| Ramon | Expõe suas idéias com clareza, transmite recados com exatidão e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões. Produz frases coerentes com o tema proposto, com boa estrutura frasal, necessitando, porém, de uma sistematização quanto a convenções gráficas. Escreve nome completo sem consulta, apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações, identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário. | É freqüente e pontual Organiza e traz o material escolar necessário A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada |
| Matheus | Não estudou na escola em 2007 | Não constam informações |

3.4.3. Sujeitos Turma da Ocione

QUADRO 9

Professora do 1º Ano do 1º Ciclo – Idade da criança

| Turma da Ocione | | |
|-----------------|--------------------|-----------------------|
| Aluno(a) | Professora em 2007 | Data nascimento/Idade |
| José Eduardo | Ocione | 06/07/2000 – 6 anos |
| Jonatham | Maria Piedade | 02/05/2001 – 5 anos |
| Samara | Ocione | 20/07/2001 – 5 anos |

QUADRO 10

Relatório 1º Semestre

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|--------------|--|--|
| José Eduardo | Expõe suas idéias com clareza e objetividade, fala corretamente todas as palavras, transmite recados com exatidão e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões. Lê palavras e frases com sílabas simples com compreensão, identifica o gênero textual receita. Escreve o nome completo sem consulta com a devida segmentação. Apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético. Lê algumas palavras formadas por sílabas canônicas, identificando-as no texto. | É freqüente e pontual Organiza e traz o material escolar necessário A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada |
| Jonatham | Expõe suas idéias com clareza e objetividade, fala corretamente todas as palavras, transmite recados com exatidão e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões. Escreve seu nome completo com consulta e com a devida segmentação Apropriou-se do sistema de escrita, pois se encontra no nível alfabético. | É freqüente e pontual Organiza e traz o material escolar necessário Demonstra interesse em todas as atividades apresentando-as de forma organizada e concluindo-as no tempo estipulado. A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e está presente em todos os momentos. Participa dos eventos culturais da escola com entusiasmo. |
| Samara | Expõe suas idéias com clareza e objetividade, fala corretamente todas as palavras, transmite recados com exatidão e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões. Lê palavras e frases com sílabas simples com compreensão, identifica o gênero textual receita. Escreve o nome completo sem consulta com a devida segmentação. Apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético. | É freqüente e pontual Organiza e traz o material escolar necessário A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada |

QUADRO 11
Relatório 2º Semestre (final)

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|-----------------|--|---|
| José Eduardo | Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e faz inferências, identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário. Escreve o nome completo usando letra cursiva Produz frases coerentes ao tema proposto com boa estruturação frasal necessitando, porém de uma sistematização quanto às convenções gráficas (uso correto da letra maiúscula, devida segmentação e pontuação). Apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua. | Idem 1º semestre |
| Jonatham | Produz frases coerentes ao tema proposto, com boa estruturação frasal, necessitando, porém, de uma sistematização quanto às convenções gráficas. Escreve o nome completo sem consulta, apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético. Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário. | É freqüente e pontual. Nem sempre traz o material necessário. A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada |
| Samara | Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário Escreve o nome completo sem consulta e usando a letra cursiva. Produz frases coerentes ao tema proposto com boa estruturação frasal necessitando, porém de uma sistematização quanto às convenções gráficas (uso correto da letra maiúscula, devida segmentação e pontuação). Apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua. | Idem 1º semestre |

3.4.4. Sujeitos Turma da Denise

QUADRO 12

Professora do 1º Ano do 1º Ciclo – Idade da criança

| Turma da Denise | | |
|-----------------|--------------------|-----------------------|
| Aluno(a) | Professora em 2007 | Data nascimento/Idade |
| Guilherme | Denise | 18/05/2000 – 6 anos |
| Gabriel | Denise | 07/01/2001 – 6 anos |
| Jenifer | Denise | 11/06/2001 – 5 anos |

QUADRO 13

Relatório 1º Semestre

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|-----------|--|---|
| Guilherme | <p>Expõe suas idéias com clareza e objetividade, fala corretamente todas as palavras, transmite recados com exatidão e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões.</p> <p>Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário</p> <p>Escreve frases a partir de cenas, produz pequenos textos com princípio, meio e fim, tendo bastante criatividade.</p> <p>Apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua.</p> <p>Vem desenvolvendo a compreensão quanto a devida segmentação de frases e textos.</p> | <p>É freqüente e pontual.</p> <p>Organiza e traz o material escolar necessário</p> <p>Quanto a realização das atividades, demonstra interesse, concentração, autonomia e as apresenta de forma organizada.</p> <p>A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada</p> |
| Gabriel | <p>Expõe suas idéias com clareza e objetividade, fala corretamente todas as palavras, transmite recados com exatidão e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões.</p> <p>Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário</p> <p>Escreve frases a partir de cenas, produz pequenos textos com princípio, meio e fim, tendo bastante criatividade.</p> <p>Apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua.</p> <p>Vem desenvolvendo a compreensão quanto a devida segmentação de frases e textos.</p> | <p>É freqüente e pontual.</p> <p>Organiza e traz o material escolar necessário</p> <p>Quanto a realização das atividades, demonstra interesse, concentração, autonomia e as apresenta de forma organizada.</p> <p>A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada</p> |
| Jenifer | <p>Expõe suas idéias com clareza e objetividade, fala corretamente todas as palavras, transmite recados com exatidão e participa de momentos de expressão oral como: rodas de conversas, leituras e discussões.</p> <p>Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário</p> <p>Escreve o nome completo sem consulta.</p> <p>Apropriou-se do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua.</p> <p>Vem desenvolvendo a compreensão quanto a devida segmentação de frases e textos.</p> | <p>É freqüente e pontual.</p> <p>Organiza e traz o material escolar necessário</p> <p>Quanto a realização das atividades, demonstra interesse, concentração, autonomia e as apresenta de forma organizada.</p> <p>A família participa do desenvolvimento escolar, acompanhando as atividades de casa e vindo à escola sempre que solicitada</p> |

QUADRO 14
Relatório 2º Semestre (final)

| Sujeitos | Leitura e escrita | Outros aspectos importantes |
|-----------|---|-----------------------------|
| Guilherme | <p>Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e faz inferências.</p> <p>Identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literários e propaganda.</p> <p>Escreve frases coerentes e criativas com o tema proposto necessitando, porém de uma sistematização quanto às convenções gráficas (uso correto da letra maiúscula, devida segmentação e pontuação).</p> <p>Escreve o nome completo, sem consulta, usando letra cursiva</p> <p>Produz pequenos textos com princípio, meio e fim, tendo bastante criatividade.</p> <p>Demonstra que se apropriou do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua.</p> | Idem 1º semestre |
| Gabriel | <p>Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e faz inferências.</p> <p>Identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literários e propaganda.</p> <p>Escreve frases coerentes e criativas com o tema proposto necessitando, porém de uma sistematização quanto às convenções gráficas (uso correto da letra maiúscula, devida segmentação e pontuação).</p> <p>Escreve o nome completo, sem consulta, usando letra cursiva</p> <p>Produz pequenos textos com princípio, meio e fim, tendo bastante criatividade.</p> <p>Demonstra que se apropriou do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua.</p> | Idem 1º semestre |
| Jenifer | <p>Lê pequenos textos com compreensão, localiza informações e identifica alguns gêneros textuais como receita, convite, bilhete e literário</p> <p>Escreve frases coerentes e criativas com o tema proposto necessitando, porém de uma sistematização quanto às convenções gráficas (uso correto da letra maiúscula, devida segmentação e pontuação).</p> <p>Escreve o nome completo, sem consulta, usando letra cursiva</p> <p>Produz pequenos textos com princípio, meio e fim, tendo bastante criatividade.</p> <p>Demonstra que se apropriou do sistema de escrita encontrando-se no nível alfabético preocupando-se com as questões ortográficas da língua.</p> | Idem 1º semestre |

Nos registros dos diários de classe, nota-se que as capacidades das crianças são descritas em vários níveis de conhecimento do sistema alfabético, dos gêneros textuais, de escrita e oralidade, mas, talvez pelo fato de estarem quase todas no nível alfabético de escrita, são pouquíssimas as ocorrências de registro, relacionadas à descrição da consciência fonológica.

3.4.5. Nível de evolução da escrita segundo relatório final do desenvolvimento dos alunos (2º Semestre 2007)

QUADRO 15

Nível de evolução da escrita segundo relatório final 2007

| Aluno (a) | Nível de Evolução da escrita |
|--------------|------------------------------|
| Gabriel F. | Alfabético |
| Yasmin | Silábico-alfabético |
| Miréia | Silábico-alfabético |
| Davi | Não consta |
| Ramon | Alfabético |
| Matheus | Não consta |
| José Eduardo | Alfabético |
| Jonatham | Alfabético |
| Samara | Alfabético |
| Guilherme | Alfabético |
| Gabriel | Alfabético |
| Jenifer | Alfabético |

O quadro 13 nos mostra o nível de evolução da escrita em que as crianças se encontravam ao final do ano de 2007, ou seja, ao final do 1º Ano do 1º Ciclo, segundo avaliações das professoras.

Podemos verificar que as duas crianças que se encontravam, ao final do ano de 2007 no nível silábico-alfabético, parecem ter avançado para o nível alfabético, de acordo com a avaliação na “Provinha Brasil”, mas ainda apresentam certa dificuldade, faltando à consolidação de alguns aspectos para que pudessem dominar, com mais segurança, o sistema de escrita alfabético. Essas crianças foram classificadas no teste de consciência fonológica no nível das sílabas. Nossa hipótese é a de que, à medida que avancem na aprendizagem da leitura e da escrita, elas avancem também em consciência fonológica, conforme o que parece ter acontecido com seus colegas.

Nota-se que todas as crianças que se encontravam no nível alfabético, já ao final de 2007, foram classificadas no teste de consciência fonológica no nível das unidades intra-silábicas, e, a maioria utilizou o conhecimento do nome das letras para realizar as tarefas que envolviam a consciência fonêmica.

Seria apropriado então, nesse contexto, afirmar que foi a aquisição do princípio alfabético que possibilitou a essas crianças avançarem em suas habilidades fonológicas e não o contrário, reafirmando a concepção interativa entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita.

3.5. Proposta pedagógica e planejamento da Escola pesquisada

3.5.1. Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica da Escola pesquisada parte da realidade e apresenta um conjunto de metas a serem alcançadas entre 2007 e 2009, buscando a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Na proposta, está em ênfase um projeto denominado “1.5”, trata-se de um trabalho no qual cada turma têm cinco professores, sendo um de referência, ou seja, no caso do 1º Ano do 1º Ciclo, o professor alfabetizador.

São formados os chamados “agrupamentos flexíveis” e cabe a um dos professores do coletivo, no caso o de Artes, atender aos pequenos grupos de acordo com as dificuldades apresentadas, seguindo o planejamento e orientação dos pedagogos. Segundo a proposta, todos os professores apresentam perfil professor-alfabetizador (Artes, Geo-história, Educação Física e Literatura). O professor de artes tem um tempo de complementação em sua carga-horária para realizar a regência compartilhada e oficinas com os alunos com necessidades específicas.

Nos momentos em que professor referência não estiver na sala estará no “tempo pedagógico”, reunindo-se com a pedagoga, discutindo estratégias de ensino e preparando atividades e projetos.

A avaliação na proposta pedagógica da Escola apresenta-se como um processo contínuo que pretende ir identificando as conquistas e as dificuldades dos alunos em seu desenvolvimento, o que refletirá a qualidade do trabalho docente na sala de aula e do trabalho educativo da escola.

Há um planejamento de formação continuada dos docentes através da SEDUC, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem e outras atividades de formação organizadas pela própria escola.

3.5.2. O planejamento curricular

O planejamento da Escola pesquisada, no ano em que os sujeitos da pesquisa foram alfabetizados continha uma lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas não somente no 1º Ano, mas no 1º Ciclo.

A proposta de trabalho para Língua Portuguesa dividia-se em três grandes eixos: Aquisição do sistema de escrita, Leitura e Produção de textos. Há também uma orientação específica para um trabalho com aspectos gramaticais, classificação de palavras quanto ao número de sílabas, pontuação e utilização do dicionário.

No que se refere a propostas de atividades que desenvolvessem a consciência fonológica, encontramos, no eixo “aquisição do sistema de escrita” os itens:

QUADRO 16

Aspectos fonológicos contemplados no planejamento curricular da escola

| Aquisição do sistema de escrita | |
|--|---|
| Capacidades | Proposta de atividade |
| Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. | Sons e sílabas no início de palavra são mais facilmente reconhecidas; a tarefa é mais difícil quando se localizam no meio da palavra. |
| Dominar relações entre grafemas e fonemas | Não consta |

Nota-se que essa proposta guarda alguma relação, do ponto de vista do uso de termos, com o caderno 2 da coleção *Instrumentos de Alfabetização*, que pode ter servido de inspiração para a escrita da proposta curricular, mas como a designação é genérica, não havendo indícios de investimento específico em tarefas de consciência fonológica, esse registro pode não representar as práticas realizadas.

Verificamos que apesar de incluir aspectos fonológicos da aquisição da língua, o planejamento não deixa claro que tipo de atividade o professor poderia desenvolver para que o aluno adquira as habilidades relativas à consciência fonológica.

Foi possível observar, por meio de atividades desenvolvidas na escola, um trabalho explícito que visou desenvolver a primeira habilidade citada. Porém, a partir desse registro e de

declarações das professoras parece que a habilidade de relacionar fonemas/grafemas não foi trabalhada explicitamente no período de alfabetização.

Discussão geral dos resultados e integração dos dados obtidos

Para proceder a uma análise geral dos nossos resultados neste estudo, voltaremos aos nossos objetivos, mais necessariamente, ao nosso problema: descobrir qual o papel da consciência fonológica no sucesso da alfabetização.

Atendendo a esse objetivo, nosso primeiro passo foi encontrar e selecionar os sujeitos que teriam obtido sucesso em alfabetização, segundo nosso conceito de sucesso, de leitura e de escrita, embasados numa concepção de alfabetização abrangente, já explicitada no decorrer deste trabalho.

Selecionados os sujeitos, precisávamos saber se a sua competência para ler e escrever com sucesso teria sido consequência (somente) da capacidade de analisar fonologicamente em seu nível mais complexo: o nível da consciência fonêmica. Em outras palavras, se a habilidade de corresponder fonemas-grafemas teria sido a grande responsável pelo sucesso em alfabetização, uma vez que vários estudos, que ao contrário do nosso, investigaram as causas do fracasso em alfabetização ou as dificuldades em leitura, responsabilizaram a incapacidade das crianças em relacionar fonemas-grafemas pelo insucesso em leitura e escrita.

Então, a nossa hipótese era a de que dentre as causas do sucesso em leitura e escrita estaria tal capacidade, inclusive que essa habilidade protagonizaria tal sucesso e que a encontraríamos desenvolvida, do ponto de vista da explicitação consciente nos sujeitos.

Nossos resultados não confirmaram essa hipótese, mas sugeriram que algumas habilidades relativas à consciência fonológica parecem ser relevantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita e outras não seriam tão necessárias assim.

Dessa forma, nossos dados nos levam a caminhar juntos com a corrente interativa no campo das pesquisas sobre consciência fonológica, ou seja, a corrente que, como aponta Silva (2003), pressupõe que algumas habilidades fonológicas, como a sensibilidade a rimas, são fundamentais para aquisição da escrita e da leitura e a precedem, 100% dos sujeitos apresentaram tal habilidade, obtendo um êxito entre 81% a 100% nas tarefas que envolviam o nível das sílabas e das unidades intra-silábicas. E, outras, como a capacidade de relacionar grafema-fonema,

viriam após o sujeito alcançar um alto nível em leitura e escrita, apenas um sujeito obteve êxito nas tarefas que envolviam o nível da consciência fonêmica. Portanto, tal habilidade, não seria pré-requisito para se aprender a ler e a escrever.

Pressupomos que num contexto de insucesso, no qual as crianças apresentam dificuldades para aprender a ler e a escrever, o treino explícito em consciência fonêmica pode até colaborar para a aprendizagem das crianças, já que as mesmas são retiradas da sala de aula e recebem um “tratamento” diferenciado, mas não podemos desconsiderar todo um conjunto de variáveis que podem interferir no processo de alfabetização e atribuir, unicamente, a capacidade das crianças relacionarem fonemas/grafemas, à superação da sua dificuldade e ao completo sucesso em leitura e escrita, mesmo porque ler e escrever significa muito mais do que codificar e decodificar. Porém, parecendo alheios a esses fatores, autores como Capovilla e Capovilla (1999, 2000) além de afirmarem que os procedimentos de treino em consciência fonológica e da correspondência fonemas/grafemas produzem ganhos significativos em leitura e escrita, garantem apontar um caminho certo para prevenir e tratar atrasos de leitura e escrita nos contextos educacionais.

Já no contexto de sucesso, no qual se configura nossa investigação, verificamos que os sujeitos não precisaram passar por treinamentos em consciência fonêmica para alcançar bons desempenhos em leitura e escrita. Nossos sujeitos apresentaram bons níveis de leitura e escrita e baixos níveis em consciência fonológica. Em sua trajetória escolar, a partir do 1º Ano do 1º ciclo, não há indícios de que tenham recebido treinamento explícito em consciência fonêmica. O método de alfabetização utilizado pelas professoras não foi o método fônico, ainda que algumas das metodologias utilizadas para alfabetizar incluíssem atividades de análise fonológica, mas não ao nível dos fonemas.

Devido ao fato de as tarefas do teste de consciência fonológica terem sido aplicadas individualmente, foi possível observar muitas questões, extrapolando assim, a verificação do desempenho em consciência fonológica. Observamos a reação das crianças ao ouvirem e serem solicitadas a dizer os fonemas. Elas se demonstravam surpresas, algumas vezes constrangidas, algumas achavam que estávamos falando outra língua, outras achavam engraçado. É interessante o fato de que, durante as tarefas, também foi possível observar em quase todos os sujeitos, um alto domínio do código alfabético, o que confirmou o seu desempenho em relação ao sistema de escrita aferido na “Provinha Brasil” e as avaliações realizadas pelas professoras no ano de 2007. Mesmo as crianças que obtiveram baixíssimo nível em consciência fonológica como Miréia e

Yasmin (13,5 pontos em 100) demonstraram, nas tarefas do teste, um bom domínio do código alfabético.

Nas tarefas de síntese fonêmica, nas quais a criança ouvia o fonema e tinha de colocar uma tampinha para cada som, dizendo qual era a palavra, parece que uma grande quantidade de acertos deu-se, graças à utilização de estratégias criadas, no momento, pelas crianças. Como alguns fonemas correspondem ao nome da letra, em vários casos, elas iam correspondendo esses fonemas e iam basicamente “adivinhando” os outros, como em uma cruzadinha, quando completamos umas letras das palavras e faltam outras, isso provavelmente devido ao alto nível de alfabetização em que se encontravam.

Já nas tarefas de análise fonêmica, quando a criança teria que dizer o menor som das palavras, correspondendo cada som a uma tampinha, as crianças diziam a sílaba ou então o nome das letras, somente uma criança conseguiu dizer os fonemas ou algo bem próximo. Como podemos verificar na TAB 20, cinco das doze crianças conseguiram analisar as palavras em sílabas, sete utilizaram em todas ou em quase todas as tarefas a estratégia do nome das letras, e apenas uma analisou as palavras em fonemas.

Assim, 41% dos sujeitos já alfabetizados consideram a sílaba como a menor unidade sonora da palavra, outros 58% não conhecem fonemas e sim o nome das letras, e, apenas uma criança, que representaria menos de 1% do grupo de sujeitos investigados, faria a relação grafema-fonema.

O fato de uma boa parte dos sujeitos atribuírem à sílaba a qualidade de menor som da palavra pode corresponder à ênfase dada à sílaba no seu processo de alfabetização, como podemos verificar na análise da trajetória escolar dos sujeitos. Apesar de as professoras afirmarem não utilizar nenhum método de alfabetização específico e termos encontrado práticas de ensino variadas, onde se mesclavam tanto atividades consideradas mais típicas dos métodos sintéticos, sobretudo o silábico, quanto aquelas mais globais, voltadas para a produção e a compreensão de textos, percebe-se nas atividades uma ênfase na sílaba. O próprio livro didático adotado traz o foco na “sílaba”, sendo o método silábico, o princípio mais evidenciado na sua proposta de alfabetização. Nas atividades que as professoras trabalham, também verificamos uma frequência razoável de tarefas que envolviam a sílaba.

Apesar das diferenças de abordagem conceitual das duas pesquisas, esses dados corroboram com os resultados de Cardoso-Martins (1991) ao relacionar, em seu estudo, a

consciência fonológica e o método de alfabetização. Para Cardoso-Martins (1991) “uma vez que a sílaba representa uma unidade sonora claramente distinta, métodos inicialmente baseados na sílaba certamente facilitam a aprendizagem de que ortografias alfabéticas representam unidades sonoras”.

Segundo a autora, “as crianças alfabetizadas pelo método silábico foram bem sucedidas na aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente do nível de consciência fonológica aferido no início da alfabetização”. Assim como na pesquisa de Cardoso-Martins (1991) encontramos sujeitos que obtiveram sucesso em leitura e escrita, mesmo apresentando baixos níveis de consciência fonológica.

Ao analisarmos a TAB 19 que mostra o nível de consciência fonológica e o nível de desempenho em leitura e escrita dos sujeitos, verificamos que duas das crianças que obtiveram nível 3 de desempenho em leitura e escrita, encontram-se no nível das sílabas e as outras 8, que obtiveram nível 5 de desempenho em leitura e escrita, encontram-se no nível das unidades intra-silábicas, ou seja, estariam um pouco mais avançadas em consciência fonológica, exceto o Gabriel F., que no nível 3 em leitura e escrita, encontra-se no nível das unidades intra-silábicas. Esses dados fornecem indícios, como em outras pesquisas, de que quanto mais avançados em leitura e escrita, maior o nível de consciência fonológica.

Uma vez que todas as crianças obtiveram êxito nas tarefas que envolviam o nível das sílabas, podemos inferir que essa habilidade precisa ser construída para que a criança possa avançar no seu processo de construção da escrita e da leitura, ou seja, a capacidade de analisar fonologicamente no nível das sílabas seria pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1996) que mostram a construção conceitual das crianças sobre o sistema alfabético, independentemente do método utilizado pelos professores, apresentam a hipótese silábica como um componente importante no processo de fonetização e mostram seu refinamento, quando a criança toma consciência e registra mais elementos sonoros que compõem as sílabas. Ou seja, a fonetização faz parte da natureza do sistema alfabético de escrita.

Ao analisarmos também as avaliações das professoras e a parte de escrita da “Provinha Brasil”, verificamos que todas as crianças encontravam-se no nível alfabético de evolução da escrita, segundo a psicogênese da escrita, Ferreiro & Teberosky (1996). Isso nos leva a crer que, como afirma Cardoso- Martins (1991) o trabalho com ênfase na sílaba pode ter levado o aluno a

inferir que a sílaba é composta por dois segmentos, levando-o, nas oportunidades de escrita espontânea a fazer uma análise sonora da sílaba e a escrever alfabeticamente.

Entretanto, não nos parece apropriado afirmar que essas crianças irão avançar para o nível da consciência fonêmica e atribuir tal construção somente ao método silábico, assim divergimos da autora nesse aspecto. Portanto, não podemos dizer que a abordagem da sílaba seja a única estratégia que leva as crianças a ler ou a fazer correspondências fonográficas, tendo em vista que diferentes métodos sintéticos trabalham com esta habilidade mais ampla, usando ora o nome da letra (soletração), ora a sílaba ou o fonema, conforme afirma Frade (2005).

O ensino explícito do nome das letras e a prática de escritas espontâneas visando a passagem da criança de um nível de escrita para outro, pode ter colaborado para o sucesso dos sujeitos nas tarefas considerando a estratégia do nome das letras, como já mencionamos, a partir do princípio acrofônico. Segundo Treiman *et al.* (1997) citado por Silva (2003) há “um efeito potenciador do conhecimento do nome das letras, e da sua mobilização, aquando das produções dos escritos, para a promoção das habilidades fonológicas em geral”, e, segundo Stahl *et al.* (1994) também citado por Silva (2003), “com particular ênfase para a manipulação das unidades intra-silábicas”. Silva (2003) cita ainda Pontecorvo *et al.* (1996) e Vernon (1998) corroborando com a tese dos dois autores anteriores em relação ao conhecimento do nome das letras ao afirmarem que: “a capacidade para proceder a uma análise segmental completa das palavras orais está estreitamente relacionada com a compreensão do princípio alfabético ao nível da escrita” SILVA (2003, p. 353).

Diante das afirmações desses autores e do conjunto dos dados desse estudo, podemos inferir que as crianças que são alfabetizadas por metodologias que promovem momentos de escrita espontânea ou inventada, como nomeiam alguns autores, além de promoverem a aquisição do princípio alfabético, promovem, simultaneamente, a construção de habilidades fonológicas. Entretanto, nossos dados nos levam a concluir que essas habilidades fonológicas não chegariam ao nível dos fonemas.

Parece que para essas crianças que obtiveram sucesso nas tarefas de consciência fonêmica, utilizando a estratégia do nome das letras, bastaria ensiná-las qual o nome de cada fonema, para que elas, assim como o Gabriel, a única criança que fez essa correspondência, pudessem fazê-lo também com êxito. Foi possível observar no caso do Gabriel, que ele estava atento aos exemplos dados pela pesquisadora em cada palavra e tentava decifrar os sons das

outras palavras. Assim, provavelmente, bastaria um treino explícito em consciência fonêmica, para que em pouco tempo, essas crianças se referissem aos fonemas, apesar desse conhecimento, parecer não ter feito falta alguma para elas.

Esse fato também corrobora com a idéia defendida pelos autores que adotam a perspectiva de uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal concepção, também denominada “causalidade recíproca”, como aponta Silva (2003) “traz subjacente a idéia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, e que sua construção da leitura e da escrita vai, por sua vez, permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas”. E ainda, completa a autora:

É hoje, relativamente consensual que a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, permite efetuar predições com alguma fiabilidade sobre o sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita, que algumas dessas competências (como a consciência de 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), e ainda que a aprendizagem da leitura potencia a apreensão e a manipulação explícita dos segmentos fonéticos da fala. (SILVA, 2003, p.148)

Mas, qual seria a necessidade de “nomear os fonemas”? Se a criança não passou, em sua trajetória escolar, por nenhum treinamento explícito da relação grafema-fonema, já domina o código alfabético com competência, está atenta a forma das palavras sabendo manipular as letras, excluir e incluir letras iniciais e finais, incluir e excluir o segundo membro do encontro consonantal, tudo isso sem saber dizer os fonemas, perguntamos: é realmente necessário incluir nas metodologias de alfabetização o método fônico? ou, trabalhar explicitamente a relação grafema-fonema em programas de treinamento que artificializam a aprendizagem da leitura e da escrita, levando as crianças para a frente do espelho para ficarem fazendo boquinhas e repetindo sons que acham estranhos, e que em muitos casos, não correspondem a escrita? Como se explicaria o sucesso de nossos sujeitos em leitura e escrita se eles não receberam nenhum tipo de instrução explícita acerca da relação grafema-fonema?

Mesmo diante das limitações da nossa pesquisa no que respeita a questões de tempo e dimensões da investigação, acreditamos ter encontrado pelo menos uma resposta importante sobre a complexa relação entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: o bom desempenho em leitura e escrita não depende, unicamente, do desempenho em consciência

fonológica, pois crianças com ótimo desempenho em leitura e escrita não revelam esta consciência explícita. Porém, para nós, talvez o mais positivo seja a possibilidade de, a partir dessa resposta, suscitar muitas outras perguntas.

Analisando o conceito mais abrangente e heterogêneo de consciência fonológica, segundo níveis distintos de Goswami e Bryant (1990) citado por Freitas (2004), nossos resultados mostram que os sujeitos que obtiveram sucesso em leitura e escrita não apresentaram a capacidade de relacionar fonemas-grafemas, em outras palavras, apresentaram um nível de consciência fonológica, mas não apresentaram consciência fonêmica.

Além de nossos dados sugerirem que a consciência fonêmica não seria a responsável pelo sucesso em alfabetização, sugeriram também a ocorrência do caminho inverso: o desenvolvimento da leitura e da escrita é que seria um fator colaborador para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Ao analisar aspectos da trajetória escolar das crianças, encontramos uma série de variáveis que podem, em diferentes graus de intensidade e de formas, ter contribuído para o sucesso das crianças em alfabetização. Algumas delas nos foi possível observar mais indiretamente nessa análise, como: as metodologias utilizadas para alfabetizar, no caso, o método silábico e as práticas que permitem e incentivam a evolução da construção da escrita pela criança, o acompanhamento atento e sistemático do desenvolvimento em escrita e leitura de cada criança pelas professoras, a ênfase dada a aquisição do sistema de escrita, a prática de utilização de professores de apoio para trabalhar as dificuldades das crianças, o acompanhamento satisfatório dos pais, a prática de avaliações externas. Esses itens fariam parte de um conjunto de fatores que teriam contribuído para o sucesso das crianças em leitura e escrita.

Verificamos inclusive, algumas práticas adotadas na escola que de certa forma, se colocaram como empecilhos para que a criança obtivesse sucesso, como a prática de separar as turmas por nível de aprendizagem, por exemplo. Como a prática de não trabalhar a escrita em sua função social, alheia ao conceito de letramento, colocando aqui, também como aspecto negativo a ênfase exagerada no ensino do sistema de escrita.

Contudo, parece que o sujeito que aprende, e, principalmente a criança, desenvolve estratégias próprias, e, mesmo diante de situações adversas consegue superar, não todas, mas algumas dificuldades. Supomos que os aspectos positivos do trabalho pedagógico, na escola, sobrepuseram tais dificuldades. Podemos dizer que até mesmo esse fator, poderia ser considerado

como colaborador, dentro dos caminhos percorridos pela criança, no processo de construção da aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, no caso da Escola pesquisada, a opção por trabalhar com ênfase no sistema de escrita, ainda que de forma inconsciente e implícita, mascarada por um discurso de uma prática sócio-interacionista, que privilegiaria as várias facetas da alfabetização, dentre outros fatores, parece ter garantido o sucesso em leitura e escrita, não só no que diz respeito à decodificação, mas a uma leitura compreensiva e à construção pela criança de um bom nível de letramento. Suspeitamos que, mesmo a escola não relatando explicitamente um trabalho voltado para o uso social da escrita, as crianças desenvolveram tal capacidade e a mostraram nas tarefas da “Provinha Brasil”, talvez pela sua experiência de estar no mundo letrado, pela bagagem que trazem de casa, por atividades que as professoras possam realizar sem ter nos relatado, ou que ficaram submersas nos documentos e entrevistas - uma vez que aparecem atividades com textos literários e com outros gêneros textuais nos diários de classe - ou mesmo, pelas aprendizagens que possam ter vivenciado na Educação Infantil.

Ao tentarmos investigar aspectos dos caminhos pelos quais a criança passou, na sua trajetória escolar, para aprender a ler e a escrever, sentimos o peso das limitações de uma pesquisa como essa, diante da grandeza de um fenômeno tão complexo como a alfabetização. Para poder tornar esses aspectos mais palpáveis e até mesmo mensuráveis, talvez fosse necessário um estudo longitudinal, que promovesse um acompanhamento da trajetória escolar desde que a criança ingressasse na escola até a aquisição da escrita. Assim, poderíamos tentar controlar, de uma forma mais consistente, as variáveis que podem interferir positiva ou negativamente na formação de leitores e escritores competentes.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer as contribuições deste estudo no que se refere a esse aspecto, ainda que de forma incipiente, nossa pesquisa parece ter levantado novas possibilidades de investigação em relação à existência de muitos outros fatores que podem interferir na alfabetização, além da consciência fonológica.

Considerações Finais

Conscientes que pesquisas educacionais podem provocar implicações pedagógicas, e, que no caso de pesquisas sobre consciência fonológica, aparecem conclusões orientando a escola a agir desta ou daquela forma, utilizar esse ou aquele método para alfabetizar, e, tentando não nos deixar cair nessa armadilha, gostaríamos de deixar algumas contribuições, ao finalizarmos essa dissertação. Porém, vale lembrar que o conhecimento apenas de um aspecto ou de um recorte de um fenômeno, não pode ter uma força tão grande que o torne capaz de mudar todo um construto teórico de muitos e muitos anos de pesquisa e de práticas pedagógicas, como no caso da alfabetização.

Voltando ao nosso objeto de estudo, a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, acreditamos ter respondido a nossa dúvida mais crucial, aquela para a qual concentramos nossos esforços: descobrir o papel da consciência fonológica no sucesso da alfabetização. Constatamos que a consciência fonológica é importante, mas não imprescindível, em alguns dos seus níveis, para garantir tal sucesso.

Dessa forma, esperamos ter contribuído, ajudando a esclarecer pelo menos três pontos importantes: o primeiro se refere ao estabelecimento de relações de causalidade recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo nossos dados apontaram, ou seja, um aspecto influencia o outro e vice-versa, corroborando com uma série de pesquisas anteriores. O segundo, como consequência do primeiro, diz respeito à quais níveis de consciência fonológica são imprescindíveis e precedem a leitura e a escrita, e quais a leitura e a escrita podem promover. Em terceiro, sendo para nós o mais relevante, a constatação de que a consciência fonêmica não seria pré-requisito para se aprender a ler e a escrever e não precederia essa competência, ao contrário, poderia ser promovida por ela.

Do ponto de vista educativo, os resultados de nossa investigação sugerem que possa haver um trabalho pedagógico que considere esses três fatores, mas que não desconsidere os vários aspectos do fenômeno multifacetado que é a alfabetização. Assim como Barreira e Maluf (1997), supomos que uma prática pedagógica que vise formar leitores e escritores competentes deve incluir atividades que desenvolvam a habilidade da criança para perceber as palavras enquanto seqüências sonoras. As autoras completam advertindo que a consciência fonológica não é uma simples habilidade a ser treinada mecanicamente, mas “uma capacidade cognitiva a ser

desenvolvida, a qual está estreitamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes”.

Com relação ao método ou as metodologias para alfabetizar, nossa pesquisa espera ter ajudado a desconstruir algumas idéias disseminadas em relação à adoção do método fônico, como o único capaz de resolver todos os problemas da alfabetização no Brasil, isso porque trabalharia a relação grafema-fonema. Nossos dados mostraram que essa capacidade não seria preditora do sucesso em alfabetização e que, principalmente, seria desenvolvida após a leitura e a escrita. Sendo assim, não encontramos justificativas para adoção de um método que privilegie apenas uma unidade de análise, de forma mecânica, ou seja, somente um aspecto da alfabetização: a relação grafema-fonema. Por outro lado, consideramos que os aspectos dessa relação são destacados em outros tipos de métodos sintéticos em que a relação oral/escrito ocorre de outra forma. Essa análise deve fazer parte do ensino e da reflexão, afinal o nosso sistema alfabético de escrita é uma representação de aspectos sonoros da linguagem e não há como ensiná-lo suprimindo sua própria base conceitual.

Sem querer advogar para um método ou outro, num país de adversidades como o nosso, talvez a melhor “receita para alfabetizar”, seria, parafraseando a professora Denise, entrevistada nesta pesquisa, utilizar um pouquinho de cada método, o que é bom de cada um e em suas próprias palavras: “usando o ba-be-bi-bo-bu se precisar”.

Ao fazer essa citação não temos a pretensão de minimizar o conceito de alfabetização, nem simplificar a difícil tarefa das escolhas metodológicas, ao contrário, queremos chamar a atenção para o fato de que o método a ser utilizado para alfabetizar deve ser encarado como um meio e não um fim em si mesmo. Junto às escolhas metodológicas do “como alfabetizar”, que certamente devem existir, parece conveniente agregarmos “o para quê alfabetizar”. Entendendo isso, talvez chegaremos mais perto de compreender o tamanho da nossa responsabilidade, como educadores, ao optarmos em ensinar a ler e a escrever a partir de concepções neutras ou a partir de concepções com um viés político, social, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e lingüístico.

Referências

ABREU M. D. *Estratégias fonológicas e aprendizagem da leitura: o papel desempenhado pelo conhecimento do nome das letras*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

ADAMS, M.J. *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Kit da Provinha Brasil*. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático 2007: alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnld2007_alfabet.pdf t/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf. Acesso em 26/02/2009.

BARREIRA, S. D. ,MALUF, M. R. *Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2001, 16 (3), pp.491-502.

_____. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares*. *Psicologia: reflexão e crítica*, 1997, 10, p.125-145.

BERTELSON *et al* (1985). *Phonetic analysis capacity and learning to read*. *Nature*,313:73-74 *apud* KATO, Mary A., MOREIRA, N.R., TARALLO, F. *Estudos em alfabetização*. Retrospectiva nas áreas da psico e da sociolingüística. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

BRASLAVSKY, B.P. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo. Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

BRYANT, P., & BRADLEY, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1990). *Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction*. In S. BRADY & D. SHANKWEILER (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

BRYANT, P., & GOSWAMI, U. (1987). *Beyond grapheme-phoneme correspondences*. *Chiers de Psychologie Cognitive*, 7, 439-443 apud SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

BYRNE, B. (1998) *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press, Ltd. apud SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

CAGLIARI, L.C. *A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização*. In: Alfabetização e letramento, ROJO (org.). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-86.

CAPOVILLA, A.G. S, CAPOVILLA F.C. *Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças de baixo nível sócio-econômico*. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2000, 13 (1). Porto Alegre, 2000.

CAPOVILLA F.C., WEISZ, T. *Construtivismo X método fônico*. Folha de São Paulo, 06 de março de 2006.

CEALE - UFMG. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. *Coleção Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

_____. *Relatório Executivo da Avaliação Censitária da Fase II do Ciclo Inicial de Alfabetização: Análise Pedagógica dos Resultados*. Belo Horizonte, 2006.

CHARTIER, A.M. *Escolas, métodos e professores no Brasil e na França*. *Jornal Letra A*, out./nov. de 2006. Ano 2 – n.8. Belo Horizonte, 2006.

CIELO, C. A. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. Porto Alegre: PUCRS. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio do Sul, 1996 apud

FRADE, I.C. *Alfabetização hoje: onde estão os métodos?* *Presença Pedagógica* v. 9 n. 50. Mar./abr.2003

_____. *Leitura na alfabetização – velhos e novos problemas*. Simpósio 17: *Leitura na alfabetização*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf> . Acesso em 15/05/2007.

_____. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte. CEALE/MEC. 2005.

FERREIRO, E. *Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In* Como as crianças constroem a leitura e a escrita, GOODMAN, Y.M. (org). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 22-35.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FREITAS, G. C. M. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Programa de Pós-graduação em Letras. UFRS. Porto Alegre, 2003.

_____. *Consciência fonológica: rimas e aliterações no português Brasileiro*. Revista Letras de Hoje, v.132, p.155 - 170, 2003.

_____. *Sobre a consciência fonológica*. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. LAMPRECHT, R. R. (org). Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATHERCOLE, S. E. & BADDELEY, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates Ltda *apud* FREITAS, G. C. M. *Sobre a consciência fonológica*. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. LAMPRECHT, R. R. (org). Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOODMANN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 1967, p. 126-135 *apud* REGO, LÚCIA L.B. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index> acesso em 15/05/2007.

GOSWAMI, U. & BRYANT, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum *apud* FREITAS, G. C. M. *Sobre a consciência fonológica*. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. LAMPRECHT, R. R. (org). Porto Alegre: Artmed, 2004.

KATO, Mary A., MOREIRA, N.R., TARALLO, F. *Estudos em alfabetização*. Retrospectiva nas áreas da psico e da sociolingüística. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

MAGALHÃES, n. (COMP.) *Conhecer a história dos métodos de ensino para poder alfabetizar no presente*. *Jornal Letra A*, ago./set. de 2005. Ano 1 – n.3. Belo Horizonte, 2005.

MARTINS, Claudia C. *A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 76, p.41-49, 1991.

MATZENAUER, C.L.B. *Bases para o entendimento da aquisição fonológica*. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. LAMPRECHT, R. R. (org). Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOOJEN, Sônia e cols. CONFIAS – *Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 *apud* FREITAS, G. C. M. *Sobre a consciência fonológica*. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. LAMPRECHT, R. R. (org). Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, A.G. *O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e na escrita em português*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFPE, 1986.

_____. *Metodologias de alfabetização: como alfabetizar letrando, sem repetir os erros dos velhos métodos?* Palestra proferida no CEALE – DEBATE em fevereiro de 2005.

_____. *Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além dos velhos “métodos”?* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index> acesso em 15/05/2007.

MORAIS, A. M. P. *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 1994.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HULME, C.; JOSHI, R. M. (Orgs.) *Reading and spelling: development and disorders*. MAHWAH, N. J.: LAWRENCE ERLBAUM, 1998, *apud* FREITAS, G. C. M. *Sobre a consciência fonológica*. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. LAMPRECHT, R. R. (org). Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORTATTI, M.R.L. *A história dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index> acesso em 15/05/2007.

NATION, K. & HULME, C. (1997). *Phonemic segmentation, not onset-rime predicts early reading and spelling skills*. *Reading Research Quarterly*, 32, 154-167 *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

OLIVEIRA, M. A. *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte. CEALE/MEC. 2005.

PONTECORVO, C. & ORSOLINI, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds) *Children's early text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

REGO, LÚCIA L.B. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index> acesso em 15/05/2007.

SMITH, F. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinerhart & Wilson, 1971 *apud* REGO, LÚCIA L.B. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index> acesso em 15/05/2007.

STAHL, S. & MURRAY, B. (1994). *Defining phonological awareness and it's relationship with early reading*. Journal of Educational Psychology, 86, 221-234 *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

STAHL, S. & MURRAY, B. (1998). *Issues involved in defining phonological awareness and it's relation to early reading*. In J. L. Ehri (Eds.) *Word recognition in benning literacy*. London: Lawrence Erlbaum *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

_____. *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo*. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.p> acesso em 26/02/2009.

TREIMAN, R., TINCOFF, R. & RICHMOND-WELTY, E. (1997) *Beyond zebra: preschooler's knowledge about letters*. Applied Psycholinguistic, 18,391-409 *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

TUNMER, W & ROHL, M. (1991) *Phonological awareness in reading aquisiton*. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

TUNMER, W., HERRIMAN, M.L.& NESDALE, A.R. (1998). *Metalinguistic abilities and beginning reading*. Reading Research Quarterly 23,134-158 *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

SELKIRK, Elisabeth. *The syllable*. In.: HULST, Harry; SMITH, Van Der. *The structure of phonological representation*. Foris: Dordrecht, p. 337 – 383. 1982 *apud* FREITAS, G. C. M. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Programa de Pós-graduação em Letras. UFRS. Porto Alegre, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT de alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião da ANPED, 2003. Disponível em www.fae.ufmg.br.

_____. *Nada é mais gratificante do que alfabetizar*. Jornal Letra A, abril/maio de 2005. Ano 1 – n.1. Belo Horizonte, 2005.

_____. *A Reinvenção da Alfabetização*. Revista Presença Pedagógica, v.9 n.52 • jul./ago. 2003. Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

VERNON, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica em niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120 *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e a tecnologia. Coimbra, 2003.

YOPP, H. K. (1998). *The validity and reliability of phonemic awareness test*. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 159-177 *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

_____. (1995). *A test for assessing phonemic awareness in young children*. *The Reading Teacher*, 49 (1), 20-29 *apud* SILVA, Ana Cristina Conceição. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

ANEXOS

Procedimentos em cada tarefa (jogo):

Jogo 1: Caixa de figuras

Objetivo: verificar a capacidade da criança de identificar palavras que rimam e excluir as que não rimam.

Procedimento:

Em uma caixa com figuras as crianças deverão relacionar os pares de figuras que rimam.

Na caixa haverá 10 figuras (MÃO-PÃO, FADA-ESCADA, PALHAÇO-LAÇO, PINCEL-ANEL, DENTE-PENTE) e a pesquisadora terá mais quatro para os exemplos.

Dizer a criança:

Nesta caixa de figuras há palavras que rimam, você deverá separá-las em pares como no jogo de memória.

Exemplo: FIGURA DE UM URUBU – FIGURA DE UM TATU

FIGURA DE UMA BONECA – FIGURA DE UMA PETECA

Antes de a criança realizar a tarefa, a pesquisadora irá certificar-se que ela sabe os nomes das figuras, caso não saiba dirá a elas.

Pontuação: 1 ponto para cada par associado corretamente, totalizando 5 pontos.

Jogo 2: Este navio está levando um(a)...

Objetivo: verificar a capacidade da criança de comparar sons: reconhecer e produzir rimas.

Procedimento:

A criança deverá dizer 3 palavras que rimem com a palavra dita.

A pesquisadora dará um exemplo para a criança, depois repetirá o jogo 3 vezes totalizando 9 palavras.

Dizer a criança:

Vamos brincar de “Este navio está levando um(a)...”, para isso você deverá dizer palavras que rimam com o que eu estiver levando no navio:

Exemplo: “Este navio está levando um macaco” (casaco, buraco, etc.)

“Este navio está levando uma espada” (escada, fada, goiabada, criançada, etc.)

1- “Este navio está levando um troféu (pincel, Manoel, carrossel, cascavel)

2- “Este navio está levando um sapato (pato, gato, mato, tato)

3- “Este navio está levando um melão (mamão, macarrão, confusão, sabão)

Pontuação: 1 ponto para cada acerto, se a criança disser mais de 3 palavras, a cada nova palavra também será atribuído um ponto.

Jogo 3: Eu quero

Objetivo: verificar a capacidade da criança de escutar os sons finais e iniciais das palavras.

Procedimento: A criança deverá dizer algo, a sua escolha, que comece com o mesmo som que encerrou a palavra anterior:

A pesquisadora diz: Vamos brincar de “Eu quero”, cada um tem que dizer que quer uma palavra que comece com o último som da palavra que o outro disser.

Exemplo:

Pesquisadora: “ Eu quero um lápig.”

Criança: “Eu quero uma gacola”,

Pesquisadora: “Eu quero um gnel” Serão pedidas 5 palavras:

Eu quero um brinquedg

- 1- A criança deverá dizer uma palavra que inicie com o.
- 2- A criança deverá dizer uma palavra que inicie com o som final da palavra anterior.
- 3- A criança deverá dizer uma palavra que inicie com o som final da palavra anterior.
- 4- A criança deverá dizer uma palavra que inicie com o som final da palavra anterior.
- 5- A criança deverá dizer uma palavra que inicie com o som final da palavra anterior.

Pontuação: 1 ponto para cada acerto totalizando 5 pontos.

Jogo 4: Rimas de ação

Objetivo: verificar a capacidade da criança de identificar as rimas e separar o *onset* da rima

Procedimento:

A pesquisadora irá distribuir para a criança diversas figuras que representam ações, mantendo consigo um equivalente para cada sufixo: *-ando, -endo, -indo* (um menino cantando, um homem dirigindo, um gato comendo, etc.)

Pesquisadora: Mostrar uma figura à criança e dizer uma frase usando a palavra-ação:

Exemplo: “a criança está cantando”.

Pedir a criança que examine suas figuras para ver se elas apresentam uma ação que rima com “cantando”, caso ela encontre deverá produzir a frase rimada com a sua figura.

Serão pedidas 5 frases de acordo com os sufixos e a figura que a criança pegar:

A pesquisadora irá dizer as frases abaixo, uma a uma, para que a criança encontre a ação que rime.

- 1- A criança está nadando.
- 2- A criança está caindo.
- 3- A menina está brincando.
- 4- O menino está lendo.
- 5- A menina está correndo.

-ando
Escovando
Nadando
Pescando
Tocando
Cheirando
Estudando

-endo
Escrevendo
Varrendo

-indo
Dormindo
Ouvindo
Sorrindo

Pontuação: 1 ponto para cada acerto, totalizando 5 pontos.

Jogo 5: Palavras curtas e longas

Objetivo: Verificar se as crianças entendem que as palavras são definidas por significado e que podem ser longas ou curtas, independentemente do que signifiquem.

Procedimento:

A criança deverá decidir entre duas palavras qual é a mais longa dissociando forma de conteúdo ao avaliarem o tamanho das palavras.

A pesquisadora dirá a criança um par de palavras e perguntará qual ela acha que é maior.

Exemplo: leão e mosquito

As crianças deverão analisar 5 pares de palavras:

| | |
|-------------------|------------------|
| <i>ambulância</i> | <i>carro</i> |
| <i>ave</i> | <i>borboleta</i> |
| <i>avião</i> | <i>bicicleta</i> |
| <i>boi</i> | <i>formiga</i> |
| <i>casa</i> | <i>casinha</i> |

Pontuação: 1 ponto para cada acerto totalizando 5 pontos.

Jogo 6: Transforme a Palavra

Objetivo: Verificar as capacidades de apagamento e adição de fonemas.

Procedimento:

A criança deverá isolar uma das partes da palavra e dizer qual parte da palavra foi apagada ou adicionada.

Exemplo: A pesquisadora irá dizer: Rema, “r-r-r-ema”. Apaguei o som r-r-r, ficou o som ema, outra palavra. Dar outro exemplo: Pescada – escada

A pesquisadora dirá a criança: Você deverá transformar a palavra em outra, retirando apenas um som bem pequeno, como eu fiz.

A pesquisadora irá dizer 5 palavras para a criança isolar o som inicial:

Barco – arco

Molho – olho

Foca – oca

Chamada – amada

Touro – ouro

Pontuação: 1 ponto para cada acerto totalizando 5 pontos.

Jogo 7: Análise e síntese fonêmica

Estas tarefas correspondem a verificação da consciência fonêmica ou seja “habilidade de manipular conscientemente os segmentos. A criança se dá conta de que as palavras são constituídas de sons que podem ser manipulados, apagados ou reposicionados.” Adams *et al.* (2006)

Objetivo: verificar se a criança tem consciência explícita dos fonemas e apresenta a capacidade de acrescentar e excluir fonemas iniciais e finais.

Objetivo dos jogos 7A e 7B : Verificar se a criança consegue analisar sílabas em fonemas e de sintetizá-las a partir deles.

Procedimento:

Para realizar este jogo serão necessários cartões de figuras e tampinhas.

7A) Análise:

Procedimento:

A pesquisadora diz uma palavra, em seguida repete a palavra lentamente e pede a criança para dizer cada som e representá-los com as tampinhas na medida em que os dizem.

Exemplo: Má [m] [a] → a pesquisadora colocará uma tampinha para cada fonema.

A pesquisadora dirá 5 palavras:

Ar / Ana / Uva / Ir / Ela

Pontuação: 2 pontos para cada acerto, totalizando 10 pontos.

7B) Síntese:

Este jogo é o inverso do jogo de análise.

Procedimento:

A pesquisadora dirá uma palavra, fone por fone, colocando uma tampinha para cada fonema e a criança deverá dizer qual o nome da figura.

Exemplo:

[m] [a] → a pesquisadora irá colocar uma tampinha para cada fonema.

A pesquisadora dirá 5 palavras:

Ave / Ovo / Mar / Giz / pé

Pontuação: 2 pontos para cada acerto, totalizando 10 pontos.

7C) Encontros consonantais: acrescentando e excluindo fonemas iniciais

Objetivo: verificar se a criança consegue analisar a palavra em fonemas, acrescentar fonemas e manipulá-los em palavras de três ou mais fonemas e encontros consonantais.

Procedimento:

A pesquisadora diz a palavra e a criança deverá dividi-la corretamente em fonemas usando suas tampinhas. Em seguida a pesquisadora apresenta uma nova palavra acrescentando um fonema e a criança deverá modificar a seqüência das suas tampinhas para representar essa nova palavra com mais fonemas.

Exemplo: rimo, primo

Dizer 5 palavras:

Rato – prato
Reinar – treinar
Lareira – clareira
Raia – praia
Lama – clama

- 1) a pesquisadora diz a palavra
- 2) a cr. divide em fonemas com suas tampinhas e diz os fonemas
- 3) a pesquisadora diz a nova palavra
- 4) cr. modifica as tampinhas para representar a nova palavra.

Pontuação: 2 pontos para cada acerto, totalizando 10 pontos.

7D) Repetir a atividade, porém agora a criança deverá sintetizar as palavras.

Objetivo: verificar se a criança consegue sintetizar fonemas, excluir fonemas e manipulá-los.

Procedimento:

A pesquisadora diz a palavra, fone por fone, criança deverá representá-la com suas tampinhas e dizer qual foi a palavra dita. A seguir a pesquisadora irá produzir uma nova palavra retirando a consoante inicial. A criança deverá modificar a seqüência de suas tampinhas representando a nova palavra e apresentando fone por fone.

Exemplos: globo/lobo - Brabo – rato

- 1) pesquisadora diz a palavra fone por fone
- 2) a cr. Representa com suas tampinhas
- 3) a cr. diz qual é a palavra
- 4) a pesquisadora diz a nova palavra retirando o fone inicial
- 5) a cr. modifica a seqüência das suas tampinhas representando a nova palavra e a diz fone por fone.

Dizer 5 palavras: Pregador – regador, Prima – rima, Fração – razão, Prata – rata, Cria – ria

Pontuação: 2 pontos para cada acerto, totalizando 20 pontos.

7E) Encontros consonantais: A acrescentando e excluindo o segundo membro do encontro.

Objetivo: verificar se a criança consegue sintetizar, suprimir e acrescentar fonemas e manipulá-los.

Procedimento:

A pesquisadora pronunciará, fone por fone, uma palavra que tenha encontro consonantal e a criança deverá representá-la com suas tampinhas repetindo os fones até sintetizá-la. Em seguida a

pesquisadora pronunciará uma nova palavra excluindo o segundo membro do encontro. A criança deverá modificar a seqüência das suas tampinhas para representar a nova palavra e apresentar os fones correspondentes. A criança também deverá dizer qual palavra é maior.

Dizer 10 palavras:

| | |
|--|--|
| 5 palavras para exclui r o segundo membro do encontro Exemplo: clara/ cara | 5 palavras para acrescentar o segundo membro do encontro Exemplo: raça/praça |
| Brando – bando Clama – cama Frio – fio Fraca – faca Frita – fita | Gama – grama Paca – placa Paga – praga Pego – prego Tem – trem |

Pontuação: 2 pontos para cada acerto, totalizando 20 pontos.

- 1) pesquisadora diz a palavra fone por fone
- 2) a cr. representa a palavra com suas tampinhas repetindo fone por fone até sintetizá-la
- 3) a pesquisadora diz a nova palavra
- 4) a cr. modifica a seqüência das suas tampinhas representando a nova palavra e apresenta fones correspondentes.

Jogo 8: Papo de Ogro

Objetivo: Verificar a capacidade da criança de sintetizar as palavras a partir de suas sílabas e fonemas separados.

Procedimento:

Contar uma pequena história para as crianças:

Era uma vez um ogro gentil e pequenino, que adorava dar presentes as pessoas. O único problema era que o ogro sempre queria que as pessoas soubessem qual era o presente antes de dá-lo. Mas o ogrozinho tinha uma maneira muito estranha de falar. Se ele fosse dizer a criança que o presente era uma bicicleta, ele dizia “bi-ci-cle-ta”. Só quando a criança adivinhasse qual era o presente é que ele ficava completamente feliz. (Adams, et al.2006 p.85)

8 A - A pesquisadora irá dizer o nome de 5 presentes em sílabas e a criança deverá dizer o nome do presente:

Chocolate
Computador
Relógio
Adesivo
Patins

Pontuação: 0,5 ponto para cada acerto, totalizando 2,5 pontos.

8 B - E 5 palavras fone por fone, mas antes irá alterar a história:

Desta vez o ogrozinho irá dizer o nome dos presentes som por som.

A pesquisadora dirá, fone por fone, as palavras e a criança deverá dizer qual é o presente:

Carrinho
Lapiseira
Boneca
Chaveiro
Camiseta

Pontuação: 2 pontos para cada acerto, totalizando 10 pontos.