

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

SILVIA DE SOUSA AZEVEDO ARAGÃO

**HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA REVELADAS POR CRIANÇAS
INSERIDAS EM TURMAS ONDE O MÉTODO FÔNICO ERA APLICADO**

RECIFE

2014

SILVIA DE SOUSA AZEVEDO ARAGÃO

**HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA REVELADAS POR CRIANÇAS
INSERIDAS EM TURMAS ONDE O MÉTODO FÔNICO ERA APLICADO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Professor Doutor Artur Gomes de Morais

RECIFE

2014

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A659h Aragão, Silvia de Sousa Azevedo.

Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado / Silvia de Sousa Azevedo Aragão. – Recife: O autor, 2014.

139 f. ; 30 cm.

Orientador: Artur Gomes de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Alfabetização. 2. Fonologia. 3. Leitura. 4. UFPE – Pós graduação. I. Moraes, Artur Gomes de. II. Título.

372.4 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2014-65)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVIA DE SOUSA AZEVEDO ARAGÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA REVELADAS POR
CRIANÇAS INSERIDAS EM TURMAS ONDE O MÉTODO FÔNICO ERA
APLICADO.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Artur Gomes de Moraes
1º Examinador/Presidente

Professora Doutora Alina Galvão Spinillo
2º Examinadora

Professora Doutora Ana Cláudia Pessoa
3º Examinadora

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA

Recife, 11 de junho de 2014.

Dedico esse trabalho às pessoas mais importante da minha vida: meu pai, Erasmo (Em memória), minha mãe, Maria, minha irmã Silvânia e ao meu esposo, Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar à Deus pela oportunidade de amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal, por ter me proporcionado força e perseverança para trilhar e concluir esse trabalho.

Às professoras e alunos das escolas pesquisadas, pela receptividade, carinho, disponibilidade e grande oportunidade de aprendizagem.

Ao meu orientador Artur Moraes, que, ainda na graduação, acreditou em meu potencial, por sempre incentivar, valorizar os meus trabalhos, pela oportunidade de debater, discutir questões essenciais para a minha formação acadêmica, pela paciência e rigor na correção de cada produção, por ser uma referência naquilo a que buscamos: uma educação pública de qualidade.

Aos meus pais, Maria e Erasmo (Em Memória) e a minha irmã, Silvânia que mesmo diante da dor da distancia, abriram mão da nossa convivência e me deixaram “bater as asas” na busca de outros caminhos. Foram eles que primeiro incentivaram, acreditaram em mim, foram o meu exemplo, espelho de luta e superação.

Ao meu amado esposo Gustavo, que esteve presente em cada etapa dessa conquista, por não permitir que eu abaixasse a cabeça, pela paciência constante e pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha sogra Josinete, pela valorização e respeito como aluna, e depois, pela acolhida em sua família, por torcer e vibrar em cada conquista realizada.

Ao meu cunhado Rafael, por acreditar no meu potencial, pelo exemplo de disciplina no estudo e por encantar em sua atuação docente.

Ao meu sogro Mário, por ter me acolhido em sua família, por acreditar no meu potencial e vibrar em cada conquista realizada.

Aos meus tios Mirtes e Edmilson e ao meu primo Wellington, por também me acolherem como família, por terem sido a primeira “porta” em Recife para todas as conquistas realizadas.

Às professoras Ana Cláudia Pessoa e Alina Galvão Spinillo pela grande contribuição ainda na qualificação do meu projeto, e agora, na produção da dissertação, pela análise cuidadosa.

À professora Jane Correa, pela acolhida enquanto co-orientadora, através da contribuição na organização dos dados, e devido ao encantamento pela temática proposta.

Às amigas da pós-graduação em alfabetização, em particular à Julliane, Sheila Barros, Jimmy e Edna pelo incentivo, parceria e aprendizagem.

À amiga Rielda, pela presença constante, escuta paciente, devido à disponibilidade e ajuda em todos os momentos solicitados.

À amiga Leila Nascimento, devido à oportunidade de aprendizagem, pelo incentivo e exemplo de simplicidade e competência.

Aos amigos conquistados durante o mestrado, em particular a Rafael, Jane Rafaela, Tarciana, Júlia e Juliana pela oportunidade das discussões e amadurecimento acadêmico.

Às amigas Cynthia e Renata, pela oportunidade de trocas profissionais e acadêmicas, pelo exemplo de profissionalismo.

Aos professores da pós-graduação em Educação e Linguagem pelo profissionalismo e compromisso com o ensino e a aprendizagem.

À professora Telma Ferraz pela acolhida na disciplina de Estágio à docência, pelo exemplo de profissionalismo, ética, organização, devido à confiança depositada e a enorme oportunidade de aprendizagem.

À professora Magna, pela sensibilidade, compreensão e paixão contagiante pela prática docente.

Às amigas Coordenadoras Educacionais de Jabotão dos Guararapes, pelo incentivo, torcida e compreensão diante da minha ausência.

Às professoras, gestoras e alunos da escola Engenheiro Umberto Gondin, pela torcida e também compreensão diante da minha ausência.

P¹- Gente, qual é a letra que nós estamos aprendendo o som?

Alunos: R

P- Agora é só João, João vai falar para mim esse som. Eu quero ouvir se João está falando certinho.

A²- Eu sei não!

P- Eu ouvi João falando meio estranho. Qual é o som que a gente está procurando, João?

A. Eu não sei!

P- Não sabe!? Mas vai ter que aprender a falar!

A- Eu não quero aprender, eu não sei!

P- Fale o som!

A- Nããã!

P-Fale do jeito que você sabe!

A- Eu não sei de nenhum jeito!

P- Mas vai ter que aprender João! Olha, vê! Quando a gente vai ler a palavra, a gente tem que dizer o som que está nela! Então, se João não conseguir falar o som /R/, como é que ele vai conseguir ler?

A- Eu já sei ler!

P- Então se você sabe ler, você sabe dizer o som!

JOÃO- Sei não!

(grifo nosso)

(trecho aula na turma 01)

¹ Professora

² Aluno

RESUMO

Nosso objetivo, na presente pesquisa, foi discutir quais habilidades de consciência fonêmica os sujeitos apresentaram e como essas habilidades se relacionaram com algumas habilidades de leitura. Adotamos a concepção de escrita como sistema notacional e concebemos a consciência fonológica como um conjunto habilidades metafonológicas, dentre as quais se situam variadas habilidades fonêmicas, sendo algumas necessárias para a alfabetização e outras não. Nossos sujeitos foram alunos que estavam concluindo o primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas, nas quais eram ensinados com um método fônico (20 crianças). Todas as crianças, selecionadas a partir de uma tarefa de escrita de palavras sob ditado, já apresentavam uma hipótese alfabética de escrita. Elas foram submetidas a nove tarefas de análise fonêmica (IPFI- Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial; PPFA- Produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais; CF- Contagem de fonemas das palavras; AFP-Adição de fonemas em palavras; PPF- Produção de palavras que começam com o mesmo fonema; IPFF- Identificação de palavras com o mesmo fonema final; SF- Síntese de fonemas para formar palavras; SFP-Subtração de fonemas em palavras; SOF- Segmentação das palavras em fonemas) e a três tarefas de leitura (de palavras, frases e texto). Ao compararmos os resultados dos alunos nas atividades de consciência fonêmica, vimos que o desempenho das duas escolas foi semelhante. Uma análise psicométrica revelou que as tarefas de Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, Identificação de palavras com o mesmo fonema final, Produção de palavras a partir da escuta de fonemas e Contagem de fonemas foram consideradas fáceis ou muito fáceis para as crianças, enquanto as tarefas de Produção de palavras que começam com o mesmo fonema, Síntese de fonemas, Subtração de fonemas e Segmentação fonêmica eram de média dificuldade, difíceis ou muito difíceis. Houve um bom desempenho na leitura de palavras, um menor desempenho na leitura de frases e poucos acertos na leitura de texto. Ao relacionar as habilidades de leitura com os acertos da consciência fonológica observamos que apenas as habilidades de identificação do fonema inicial, produção de palavras que começam com um mesmo fonema e contagem de fonemas relacionaram-se com a leitura de frases ou palavras. As análises qualitativas das verbalizações e erros das crianças revelaram, também, que, independentemente da turma, as crianças tendiam a pensar predominantemente sobre letras ou sílabas. Nossas evidências levam a questionar a relevância de um ensino que priorize o treino isolado da pronúncia de fonemas como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: consciência fonêmica, aprendizado do sistema de notação alfabética, métodos de alfabetização, alfabetização.

ABSTRACT

Our aim in this research was to discuss which phonemic awareness skills children presented and how these skills were related to some reading skills . We adopted the concept of alphabetic writing as a notational system and conceived phonological awareness skills as a set metaphonological abilities , among which are varied phonemic skills, some of them being necessary for reading instruction and others not necessary for it . Our subjects were 20 students who were completing the first year of primary education in public schools, who were taught with a phonic instruction program. All children were selected on the basis of a task of writing words under dictation, and they already had an alphabetic writing hypothesis . They were asked to answer nine tasks of phonemic awareness (IPFI - Identification of words with the same initial phoneme ; PPFA - Production of words from listening to initial phonemes ; CF- Counting phonemes of words; - AFP Adding phonemes in the beginning of words ; PPF- production of words beginning with the same phoneme ; IPFF - Identification of words with the same final phoneme , SF Synthesis of phonemes to form words ; SFP - Abduction of first phonemes in words, SOF - segmentation of words into phonemes) and three reading tasks (reading words , sentences and text). Comparing the results of students in phonemic awareness activities , we saw that the performances of the two schools were similar. A psychometric analysis showed that Identification of words with the same initial phoneme, Identification of words with the same final phoneme, Production of words from listening to phonemes and Counting phonemes were considered easy or very easy tasks for the children. On the other hand, Production of words beginning with the same phoneme, Synthesis of Phonemes, Abduction of phonemes and Phonemic segmentation revealed an average level or were difficult or very difficult for them, although they already could read and write using the alphabet. There was a good performance in words reading, lower performance in reading phrases and a worse performance in reading text. Relating reading skills with the phonological awareness performances, we observed that only the skills of Identifying the initial phoneme, Producing words from listening to phonemes and Counting phonemes were related to reading phrases or to reading words. Qualitative analysis of children's verbal behavior and errors revealed also that ,regardless of class group, children tended to think mainly about letters or syllables. Evidence lead us to question the relevance of instruction methods that prioritize the training of isolated pronunciation of phonemes as a prerequisite for learning how to read and write.

Keywords : phonemic awareness , alphabetic notation system learning , literacy methods, reading instruction .

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1- A função e orientação de uso de alguns materiais do programa alfa e Beto.....	61
Tabela 02- Proporção do tempo de ensino dedicada às diferentes atividades desenvolvidas pela professora da turma 1 durante as cinco jornadas de aula observadas.....	72
Tabela 03- Proporção do tempo de ensino dedicada às diferentes atividades desenvolvidas pela professora da turma 2 durante as cinco jornadas de aula observadas.....	74
Tabela 04- Proporção média de acertos nas tarefas de consciência fonêmica e de leitura por escola	77
Tabela 05- Análise psicométrica dos níveis de dificuldade das tarefas de consciência fonêmica entre os alunos das duas escolas.....	78
Tabela 06- Proporção média de acertos nas tarefas de leitura.....	80
Tabela 07- Coeficientes de Correlação Parcial entre as tarefas de consciência fonêmica e de leitura.....	81
Tabela 08- Coeficientes de Correlação Parciais entre as tarefas de consciência fonêmica e de escrita, controlada a variabilidade devida à diferença entre as escolas.	82
Quadro 01- Tipos de justificativas dadas pelas crianças na tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema (IPFI).....	84
Quadro 02- Tipos de justificativas dadas pelas crianças na tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema (PPF).....	90

Quadro 03- Tipos de erros atividade na produção de palavras com o mesmo fonema (PPF).....	92
Quadro 04- Tipos de erros cometidos na tarefa de segmentação das palavras em fonemas.....	94
Quadro 05- Acerto na atividade de contagem de fonemas considerando a presença de dígrafo.....	97
Quadro 06- Comparação desempenho ditado e contagem fonemas.....	98
Quadro 07- Acerto na atividade de contagem de fonemas (CF).....	99
Quadro 08- Tipos de justificativas dadas pelas crianças na tarefa de IPFF (Identificação do fonema final nas palavras).....	101
Quadro 09- Tipos de erro cometidos pelas crianças na tarefa de PPFA (produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais).....	104
Quadro 10-Tipos de erros cometidos pelas crianças na tarefa de AFP (adição de fonemas em palavras).....	105
Quadro 11- Tipos de erros cometidos pelas crianças na tarefa de SFP(subtração de fonemas em palavras).....	107
Quadro 12- Síntese de fonemas para formar palavras (SF).....	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

CEEL Centro de Estudos em Educação e Linguagem

MEC Ministério da Educação

SEA Sistema de Escrita Alfabética

IPFI- Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

PPFA- Produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais

CF- Contagem de fonemas das palavras

AFP- Adição de fonemas em palavras

PPF- Produção de palavras que começam com o mesmo fonema

IPFF- Identificação de palavras com o mesmo fonema final

SF- Síntese de fonemas para formar palavras

SFP- Subtração de fonemas em palavras

SOF- Segmentação das palavras em fonemas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO:	22
2.1 Considerações sobre a história dos métodos de alfabetização e o fracasso escolar no brasil	22
2.2 A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação das relações grafo-fônicas.....	25
2.2.1 escrita como sistema notacional.....	25
2.2.2 A psicogênese da escrita	27
2.2.3 As hipóteses de escrita vivenciadas pelas crianças e a importância da consciência fonológica	28
2.2.4 Outras discussões sobre as etapas na aprendizagem da escrita alfabética ..	31
2.2.5 Consolidação das correspondências som-grafia	32
2.3 O desenvolvimento da leitura e as práticas de letramento	34
2.3.1 O desenvolvimento da compreensão textual e os métodos tradicionais	34
2.3.2 A relação entre o letramento e os métodos tradicionais	38
2.4 O debate e as evidências sobre o papel da consciência fonológica na alfabetização e no desenvolvimento da leitura.....	40
2.4.1 O debate sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização.....	40
2.4.2 Mais evidências sobre o papel de diferentes habilidades fonológicas na aprendizagem da leitura e da escrita	49

2.4.2.1- Relação entre habilidades fonêmicas e apropriação/consolidação do sistema de escrita	50
2.4.2.2- Consciência fonológica e leitura.....	52
2.5 A densivenção da alfabetização e a retomada dos métodos tradicionais, o caso específico do método fônico	56
3 METODOLOGIA:	63
3.1 introdução	63
3.2 atividade de notação	64
3.3 tarefas de consciência fonêmica	64
3.3.1 Tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (IPFI)	65
3.3.2 Tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema final (IPFF)	66
3.3.3 Tarefa de produção de palavras que começam com o mesmo fonema (PPF)	66
3.3.4 Tarefa de segmentação das palavras em fonemas (SOF)	67
3.3.5 Tarefa de contagem de fonemas das palavras (CF).....	67
3.3.6 Tarefa de adição de fonemas em palavras (AFP)	68
3.3.7 Tarefa de subtração de fonema em palavras (SFP)	68
3.3.8 Tarefa de produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais (PPFA)	68
3.3.9 Tarefa de síntese de fonemas Síntese de fonemas para formar palavras (SF)	69
3.4 Tarefas de leitura de palavras, frases e texto	69
3.5. Caracterização das turmas e práticas das professoras	70

3.5.1 Caracterização do ensino e da turma 1	71
3.5.2 Caracterização da turma 2	73
4 RESULTADOS:	76
4.1 Análise quantitativa:	76
4.1.1 Comparação do Desempenho das Crianças entre as turmas.....	76
4.1.2 As Habilidades de Consciência Fonêmica.....	78
4.1.3 A Associação entre habilidades de Consciência Fonêmica e de Leitura	80
4.1.4 A Associação da Consciência Fonológica e a Escrita	82
4.2 Análise qualitativa.....	83
4.2.1- Análise qualitativa do desempenho na atividade de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (IPFI)	83
4.2.2 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema	89
4.2.3 Análise qualitativa do desempenho na atividade de Segmentação das palavras em fonemas (SOF).....	93
4.2.4 Análise qualitativa do desempenho na atividade de contagem de fonemas (CF)	97
4.2.5 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de identificação dos fonemas finais nas palavras (IPFF)	101
4.2.6 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais (PPFA).....	103
4.2.7 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de adição de fonemas em palavras (AFP).....	105

4.2.8 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de subtração de fonemas em palavras (SFP)	107
4.2.9 Análise qualitativa do desempenho na síntese de fonemas (SF)	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
APÊNDICES:	121
APÊNDICE 01- Tarefa ditado	121
APÊNDICE 02- Tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial.....	122
APÊNDICE 03- Figuras da tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial	124
APÊNDICE 04- Tarefa de identificação do fonema final das palavras.....	125
APÊNDICE 05- Desenhos da tarefa de identificação do fonema final das palavras	127
APÊNDICE 06- Tarefa de produção de palavras que começam com o mesmo fonema.....	128
APÊNDICE 07- Tarefa de separação de fonemas nas palavras	130
APÊNDICE 08- Tarefa de contagem do número de fonemas nas palavras.....	131
APÊNDICE 09- Tarefa de fonemas em palavras.....	132
APÊNDICE 10-Tarefa de subtração de fonema em palavras.....	133
APÊNDICE 11- Tarefa de produção de palavras a partir da escuta de fonemas:	134

APÊNDICE 12- Tarefa síntese de fonemas	135
APÊNDICE 13- Tarefa leitura de palavras.....	136
APÊNDICE 14- Roteiro de observação	138
ANEXO 01- Leitura de frases.....	139
ANEXO 02- Leitura de texto.....	140

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da escrita direcionou a humanidade na busca das mais diversas formas de tornar acessível a sua aprendizagem. Observamos que as estratégias, a decisão sobre o que seria importante priorizar e, até mesmo, quais requisitos apresentam-se como necessários para considerar um sujeito alfabetizado vêm sofrendo influência histórica, política e social.

Em meio a essa discussão, observamos, de forma mais específica, a crescente preocupação sobre o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. Considerando a diversidade de habilidades de consciência fonológica, verificamos neste campo, um grande debate que evidencia diversos posicionamentos, que vêm influenciando as práticas de ensino.

De acordo com Moraes, A. (2004), muitos estudos relacionados à consciência fonológica ainda adotam uma concepção de escrita como código, resumindo a apropriação do sistema de escrita a associações entre grafemas e fonemas, nas quais os elementos e as relações entre esses já se encontrariam predeterminados na mente do aprendiz. Tal concepção conduz a uma prática de treino, na qual pressupõe, que o desenvolvimento da consciência fonológica seria uma condição necessária para a alfabetização.

Assim, de um lado, encontramos, por exemplo, Capovilla & Capovilla (2009) que defendem a importância da consciência fonêmica como requisito para a “aquisição do código escrito”. Moraes, J. (2009), apesar de encontrar-se no mesmo grupo de Capovilla & Capovilla, considerando a importância do método fônico, defende que a consciência fonêmica, desenvolve-se simultaneamente ao “código alfabético”. Entre esses autores há uma ênfase na valorização das habilidades fonêmicas.

Por outro lado, encontramos autores como Freitas (2004), Moraes, A.; (2004; 2010; 2012) que abordam a consciência fonológica como um conjunto de habilidades, sendo algumas mais relacionadas ao processo de alfabetização (aquelas que envolvem sílabas, aliterações e rimas) enquanto outras se desenvolveriam em momentos posteriores ao processo de alfabetização e não

seriam fundamentais para o mesmo (aqui estariam habilidades em que o indivíduo reflete sobre fonemas isolados, por exemplo).

Além disso, estudos como Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1986) enfatizam a importância de considerar a escrita alfabética como um sistema notacional com propriedades que são construídas pelos alunos, ao longo do processo de alfabetização. Neste contexto, conforme Moraes (2004) compreende-se a consciência fonológica como condição necessária nesse processo, mas não suficiente para o desenvolvimento da alfabetização.

Assim, a presente pesquisa buscou contribuir na investigação das habilidades fonêmicas e de leitura apresentadas por crianças com a hipótese alfabética inseridas em práticas de ensino influenciadas por um programa com enfoque no método fônico. A partir desse enfoque, buscamos discutir quais habilidades os alunos apresentaram e como essas habilidades relacionaram-se com algumas habilidades de leitura.

Para alcançar os objetivos traçados, traremos no capítulo 2 o referencial teórico, onde discutiremos sobre a história dos métodos de alfabetização e como estes estiveram relacionados ao fracasso escolar no Brasil. Em seguida, vamos tratar sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação das relações grafo fônicas. Depois, discutiremos sobre o desenvolvimento da leitura e as práticas de letramento. Seguiremos com o debate e a contribuição da consciência fonológica na alfabetização. Por fim, trataremos um pouco sobre a “desinvenção” da alfabetização e a retomada dos métodos tradicionais, onde discutiremos sobre o método fônico com o enfoque na proposta do programa Alfa e Beto.

No capítulo três, iremos apresentar a caracterização dos sujeitos participantes e do ensino no qual eles estavam inseridos, além disso, descreveremos a metodologia utilizada na pesquisa, a qual foi constituída pela aplicação de nove tarefas e consciência fonêmica e três tarefas de leitura.

No capítulo quatro, discutiremos os resultados da pesquisa, que estão organizados em duas partes: a primeira consiste na análise quantitativa, onde apresentaremos testes estatísticos para compararmos o desempenho das crianças em todas as tarefas de consciência fonêmica, leitura e escrita de palavras entre as

escolas. A segunda parte consiste na análise das respostas e justificativas apresentadas pelos sujeitos nas diferentes tarefas de consciência fonêmica.

O quinto capítulo, consiste na apresentação das considerações finais, nela apontaremos os limites da pesquisa e levantamento de algumas sugestões para futuros estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO:

2.1 Considerações sobre a história dos métodos de alfabetização e o fracasso escolar no Brasil

Neste tópico, discutiremos um pouco sobre a história dos métodos de alfabetização, no Brasil. Para tanto, buscaremos analisar o que propõem os métodos, e analisar o fracasso escolar presente, principalmente, entre o final do século XIX e o final do século XX.

Durante o século XIX, o agrupamento de métodos que prevalecia no Brasil era o dos sintéticos, o qual é composto principalmente pelos processos *alfabético*, *silábico* e *fônico*. O método alfabético é caracterizado pela combinação das letras em sílabas (“B com A BÂ”) , as quais devem ser repetidas e memorizadas exaustivamente pelos aprendizes, para só depois começarem a ler palavras (e unidades linguísticas maiores) (ARAÚJO, 1968).

Já o método silábico parte da memorização e junção das sílabas para a formação de outras palavras. Seus defensores, conforme Araújo (1968, p.17), afirmam que, além de ser de “fácil uso e lógico em sua sequência”, contribui com o adulto que não dispõe de uma formação para aplicá-lo.

Por último, no grupo dos sintéticos, temos o método fônico, que consiste no estabelecimento de sons e letras correspondentes. Em suas versões clássicas, os métodos fônicos implicam treinar o aluno na pronúncia de fonemas isolados, o que, segundo Moraes, A.(2006a) provocaria uma desnecessária sobrecarga cognitiva.

No Brasil, durante o século XIX, prevaleceu, portanto, o ensino da leitura com base principalmente nos métodos de soletração e de silabação. O ensino ocorria de forma assistemática, geralmente, de forma privativa, nos lares das famílias mais abastadas ou através das aulas régias. Os materiais pedagógicos eram restritos. Apesar disso, conforme Mortatti (2006), a partir da segunda metade do século XIX, havia algum material impresso, em especial as “cartas de ABC”, produzidas e editadas na Europa. Além disso, as primeiras cartilhas produzidas no Brasil, no final do século XIX, também possuíam influência dos métodos sintéticos (soletração e silabação).

Segundo Mortatti (2000), as cartilhas citadas, priorizavam, inicialmente, o ensino das letras e seus nomes, em ordem crescente de dificuldade, depois, era necessário o ensino da junção das letras e o conhecimento das famílias silábicas. Em seguida os aprendizes eram convidados a ler palavras com as composições decoradas e, por fim, eram ensinadas frases isoladas e agrupadas. O ensino da escrita era restrito ao treino da caligrafia, à cópia, ao ditado e à formação de frases.

O método fônico, por sua vez, apesar de apresentar uma influência mais discreta, foi identificado em algumas cartilhas produzidas. Um exemplo seria a cartilha Nacional, elaborada por Hilário Ribeiro, no início de 1880, que possuía como objetivo ensinar, simultaneamente, a ler e a escrever. Para tanto, era necessário inicialmente conhecer o valor fônico das letras (MORTATTI, M. 2006).

No final do século XIX, o contexto histórico-social do Brasil passa por transformações e a proclamação da república promove, na área educacional, a busca sistemática da escolarização da leitura e da escrita. Desde então, conforme Mortatti (2006), começou uma disputa sobre qual método de ensino seria mais eficaz para iniciar os aprendizes neste novo objetivo.

A partir de 1890, ainda segundo Mortatti (2006), houve em São Paulo a “reforma da instrução pública” e a implementação dos revolucionários métodos analíticos, os quais envolvem os processos de *palavração*, a *sentenciação* e *dos contos* (ou *global*). A palavração consiste na memorização de um grande repertório de palavras, para, só depois, iniciar-se a decomposição das mesmas em sílabas e formação de outras palavras, até que o aluno, numa etapa mais avançada, possa viver a formação de orações e pequenos textos (cf. ARAÚJO, 1968).

A sentenciação, por sua vez, envolveria a memorização inicial de sentenças, para, em seguida, haver a análise de palavras que compunham aquelas orações. Araújo (1968) enfatiza que uma das limitações desse processo seria a busca pelo reconhecimento das palavras em detrimento da leitura dos textos.

O método global ou dos contos, apesar da busca por um novo recurso, os contos infantis, nada mudaria em relação ao processo de alfabetização proposto pelo método de sentenciação. A ênfase na memorização inicial de historietas, artificialmente preparadas para alfabetizar, faria com que se demorasse a viver a

análise de palavras em unidades menores, podendo restringir-se a tarefa do aluno “*à aquisição de um vocabulário básico de leitura*” (ARAÚJO, 1968, p. 23).

Conforme Mortatti (2006) diante da resistência dos professores em usar os métodos analíticos, pois argumentavam que através deles os alunos demoravam mais para aprender a ler, houve início a conciliação entre os métodos sintéticos e analíticos.

A partir de 1930, a tensão existente entre os defensores dos métodos, é amenizada, pois, o uso dos mesmos passa a ser relativizado, devido à disseminação, à repercussão e à institucionalização dos testes psicológicos, produzidos principalmente por Lourenço Filho, os quais possuíam provas com a finalidade de medir o nível de maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e escrita. Os testes possuíam como objetivo classificar os aprendizes, visando à homogeneização das turmas, e assim, maior eficácia da alfabetização.

Neste período, passa a predominar, nas cartilhas, a influência dos métodos mistos; além disso, é disseminada a importância de um período preparatório para a alfabetização, baseado no treino das habilidades motoras, auditivas e visuais.

Uma década após a disseminação dos testes psicológicos e cinco décadas após a proclamação da república, a nossa herança em relação à alfabetização em 1940, era uma taxa de analfabetismo entre jovens e adultos em torno de 64,9%, conforme Morais (2012).

Os testes de prontidão, juntamente com as cartilhas com o enfoque nos métodos mistos, prevaleceram até o final da década de 1970. A partir de 1980, vários questionamentos surgiram em torno da forma como o ensino da alfabetização era conduzido, isso por conta dos altos índices de reprovação na 1ª série. Neste período, a taxa de analfabetismo infantil, girava em torno de 41,5%, conforme Morais, A. (2012).

Segundo Ferreira (1985), os programas de “preparação” para a leitura e a escrita, ao valorizarem a exercitação da discriminação, não questionavam a natureza das unidades utilizadas:

“O pressuposto que existe por detrás destas práticas é quase transparente: se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma

simples transcrição do sonoro para o código visual.” (FERREIRO, 1985, P. 15)

Neste mesmo período Gatti, e colaboradores (1981), ao discutir o fracasso na alfabetização, realizaram uma pesquisa com crianças da 1º série de diferentes classes sociais, e identificaram que tanto as crianças retidas como as aprovadas apresentavam baixo desempenho em testes de prontidão, o que evidenciou que não existia uma relação causal entre um desempenho baixo nos testes e o fracasso na alfabetização.

Além disso, as principais críticas realizadas aos métodos sintéticos e analíticos giram, conforme Moraes, A. (2012) e Ferreiro (1985), em torno da concepção de aprendiz enquanto tábula rasa, que, para aprender, precisaria apenas receber, repetir e memorizar informações externas (sobre letras, fonemas, sílabas, palavras etc.). A aprendizagem era – e, em muitos casos, ainda é – concebida como um processo de acumulação de informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse reconstruir seus esquemas prévios, para compreender os conteúdos. Não existiria uma atenção ou preocupação pelo processo evolutivo dos alunos, mas, sim, em rotulá-los, dicotomicamente, como leitores ou não leitores, o que revelaria uma visão adultocêntrica, segundo a qual as unidades orais e escritas (por exemplo, letras e fonemas) já estariam disponíveis na mente do aprendiz, tal como nas mentes dos adultos alfabetizados.

A partir de 1980 e, sobretudo, dos anos 1990, a teoria da psicogênese, os estudos sobre letramento e sobre a consciência fonológica, conquistaram importante espaço nos debates acadêmicos e/ou nos documentos curriculares, aqui no Brasil. Discutiremos as concepções envolvidas nestas teorias nos próximos tópicos.

2.2 A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação das relações grafo-fônicas

2.2.1 Escrita como sistema notacional

Durante muito tempo, a alfabetização esteve relacionada ao método de ensino e ao estado de maturidade ou de prontidão da criança, sendo

desconsiderada a natureza do objeto de conhecimento, assim como o processo de construção vivenciado pelo aprendiz.

A partir da década de 1980, os estudos de Ferreiro e seus colaboradores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985) oportunizaram a discussão sobre a escrita como sistema de representação. Com isso, houve o início de diversos questionamentos sobre os métodos até então empregados.

Ao discutir a escrita como sistema notacional, Moraes, A. (2012) destaca que os aprendizes precisam dar conta dos aspectos conceituais, que correspondem à natureza do processo de notação, e dos aspectos convencionais, que estão relacionados às convenções, que poderiam ser alterados, sem que a natureza alfabética mudasse (como exemplo, dessas convenções, lembremos que escrevemos da direita para a esquerda, de cima para baixo, que deixamos espaço entre as palavras escritas).

Moraes, A. (2012), ao discutir os aspectos conceituais e convencionais envolvidos na aprendizagem do sistema alfabético, apresenta um conjunto de propriedades relativas àquele sistema notacional, que o aprendiz precisa reconstruir para tornar-se alfabetizado:

- “1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.” (MORAIS, A. 2012, p. 51)

Considerando o contexto escolar, a compreensão do processo de construção vivenciado pelo aprendiz contribui para o atendimento às especificidades da etapa que cada sujeito está vivenciando. Se a alfabetização é um processo de construção conceitual, é necessário conhecermos a forma como, progressivamente, os aprendizes percebem e apropriam-se do SEA, e é sobre isso que iremos discutir a seguir.

2.2.2 A psicogênese da escrita

Observamos, então, que a partir da década de 80 houve um crescente questionamento ao foco na priorização do método como solução para os problemas de leitura e escrita, e à listagem de capacidades ou aptidões necessárias à alfabetização. A atenção voltou-se para a consideração da escrita como objeto de conhecimento e do aprendiz como sujeito cognoscente, que procura, ativamente, compreender o mundo que o rodeia.

Ferreiro e Teberosky (1986), ao discutirem essa mudança de foco, destacam a contribuição de Piaget e focam a atenção sobre o processo de construção do conhecimento. Apesar de o autor suíço nunca ter discutido diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo as autoras, ele apresentar-se-ia como marco teórico na compreensão de qualquer processo de aquisição do conhecimento.

A concepção de sujeito cognoscente pressupõe que nenhuma aprendizagem possui um ponto de partida absoluto, considerando que cada sujeito já possui esquemas, estruturas cognitivas que são transformados diante de sua interação com o mundo. Sendo assim, o ponto de partida de toda aprendizagem precisa ser o próprio sujeito, que é definido em função dos esquemas assimiladores que tem à sua disposição (FERREIRO; TEBEROSKY 1986). Desta forma, o caminho percorrido por cada aprendiz não pode ser visto como linear e, considerando que a aprendizagem ocorre através de grandes reestruturações globais, trata-se de um processo de construção. O conceito de erro, nesta perspectiva, passa a ser

concebido como parte desse processo e como situação necessária para novas reestruturações.

Essa discussão possibilitou, no campo teórico relacionado à alfabetização, a observação e a explicação sobre a gênese e a evolução do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelos sujeitos. Ferreiro (1985) aponta que os indicadores mais claros para compreender a evolução pela criança, na apropriação do SEA, são as suas produções escritas espontâneas, e destaca que essas produções são valiosíssimos documentos que precisam ser interpretados. A partir deste contexto, a escrita infantil, que no modo tradicional era considerada apenas pelos seus aspectos gráficos – que têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante etc. –, passa a ser analisada a partir dos seus aspectos construtivos, que estão relacionados ao que se quer representar (notar) e às formas utilizadas para criar diferenciações entre as representações.

2.2.3 As hipóteses de escrita vivenciadas pelas crianças e a importância da consciência fonológica

Quanto aos períodos, para Ferreiro (1985), numa primeira etapa, que a autora nomeia como hipótese pré-silábica, o aprendiz realiza a distinção entre o icônico e o não-icônico, o que tem a ver com a distinção entre desenhar e usar letras. A forma de representação, de início, busca reproduzir a forma dos objetos. Em seguida, ao escrever fora do icônico, a escrita deixa de reproduzir as formas dos objetos, e as crianças geralmente passam a utilizar os símbolos convencionais. A partir daí ocorre uma busca de grande diferenciação entre as escritas. Por um lado, ela é intra-figural, que consiste no estabelecimento das propriedades que um texto escrito precisa ter para ser interpretável e por outro, ela passa também a ser inter-figural, que consiste em, ao escrever palavras diferentes, variar no eixo quantitativo (usando diferentes quantidades de letras) e no eixo qualitativo, o que implica variar o repertório e a posição das letras (FERREIRO, 1985).

A fase pré-silábica é no seu todo associada à ausência de fonetização, a qual viria a ocorrer apenas na hipótese silábica, no eixo da qualidade. No entanto, num

estudo de Ferreira, Gomez e colaboradores (1982), ao analisarem os diferentes subestágios no nível pré-silábico, as autoras evidenciaram a presença da marcação do fonema inicial entre escritas de crianças que ainda encontram-se na fase pré-silábica. cremos que este aspecto é pouco considerado pela autora, como assinalam Moraes, A. (2012), Oliveira e Moraes, A. (2013) e Gomes e Moraes, A. (2013). Estes dois últimos estudos também constataram que várias crianças, ainda produzindo notações que a teoria da psicogênese classifica como pré-silábicas, têm o cuidado de usar uma letra inicial que corresponde a um fonema da primeira sílaba da palavra notada, o que indica estarem fazendo um trabalho de reflexão metafonológico.

Tais dados mostram, mais uma vez, a importância de maiores investimentos em estudos que possibilitem a reflexão sobre o processo evolutivo da escrita vivenciado pelos alunos, assim como a relação desses processos com a apropriação de habilidades metafonológicas.

Ainda segundo a teoria da Psicogênese da Escrita, a atenção maior nas propriedades sonoras é o que marca a entrada na etapa seguinte, a qual é classificada como *silábica*. A criança percebe, inicialmente, que as partes das escritas (letras) podem corresponder a outras partes das palavras orais (sílabas), sem necessariamente atribuir valor sonoro convencional a elas.

Uma questão que atualmente é bastante discutida é sobre o que proporciona que o aprendiz identifique as propriedades sonoras das palavras. Para Ferreira e Teberosky (1986) e Ferreira (1990) são os conflitos com relação a sua escrita que levariam o aluno a avançar para este estágio. Acreditamos que, além disso, a consciência fonológica exerce importante papel neste processo. Assim, conforme Moraes, A. (2012), quando vemos uma criança, por exemplo, utilizar *FMS*, para escrever *sapato*, registrando uma letra para cada sílaba, compreendemos que a mesma também está pensando fonologicamente, ou seja, está representando as partes (sílabas) identificadas oralmente. Além disso, estudos como os de Moraes, A. (2004); Leite (2011) mostram que habilidades como separar e contar as sílabas das palavras aparecem desde muito cedo, inclusive antes das crianças chegarem a uma hipótese de escrita silábica. Acreditamos, assim, que habilidades fonológicas como essas contribuem para o alcance da hipótese silábica entre os aprendizes.

Ainda conforme Morais, A. (2012), é comum que as escritas neste período sejam registradas pelas vogais das palavras, por exemplo, *IOE* para *picolé*, o que, segundo o mesmo autor, indica claramente que as crianças estão realizando diversas operações metafonológicas: separação e contagem das sílabas da palavra, além da identificação de fonemas (vocálicos ou consonânticos) de cada sílaba. Quanto à maior frequência do registro de vogais, pelas crianças com hipótese silábica, na mesma obra esse autor afirma que, embora sejam necessários maiores estudos a respeito, é possível que essa prevalência ocorra por conta da presença de uma maior regularidade das relações entre vogais e sons em línguas como o espanhol e o português e devido às vogais serem o núcleo e apresentarem o pico de sonoridade na sílaba oral, nessas línguas.

Quanto aos conflitos enfrentados nessa fase silábica, Ferreiro (1985), aponta que, apesar da exigência de variedade e quantidade mínima desaparecerem momentaneamente, logo elas são retomadas, de modo que os aprendizes apresentariam dificuldade, por exemplo, de aceitar que para escrever a palavra *pá* é usada apenas a letra A ou que em *batata* é possível repetir a letra A (AAA) ou ainda que para palavras diferentes usam-se as mesmas letras, como em *sapo* e *mato* (AU). Ferreiro e Teberosky (1986) destacam, por outro lado, que a reflexão sobre palavras estáveis, as quais consistem, inicialmente, no reconhecimento global de vocábulos como o nome próprio, possibilita que os aprendizes coloquem em cheque as hipóteses que possuem.

Tais conflitos possibilitariam que as crianças avancem para uma etapa de transição, que Ferreiro e Teberosky (1986) classificam como hipótese *silábico-alfabética*, onde o aprendiz começa a perceber que apenas uma letra não é suficiente para notar a sílaba. Morais, A. (2012) destaca a importância desta hipótese, considerando que a mesma consiste em um domínio muito maior das correspondências entre grafemas e fonemas, trata-se de “um nível de reflexão metafonológico mais sofisticado envolvendo consciência fonêmica e não somente das sílabas.” (MORAIS, A. 2012, p. 62).

Em seguida, o aprendiz chega à hipótese que Ferreiro e Teberosky (1986) classificam como *alfabética* e como sendo o final do processo de evolução da compreensão do sistema de escrita alfabética. Nesta fase, os sujeitos

compreendem, definitivamente, que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba.

Observamos até agora, que a psicogênese trouxe uma grande contribuição para compreendermos a construção do conhecimento sobre a escrita pelos alfabetizandos, demonstrando que existe um complexo processo evolutivo. Vale questionar, será que existe um posicionamento único sobre as hipóteses construídas pelos sujeitos? Como outras hipóteses relacionam-se com a concepção da escrita e com a concepção de consciência fonológica? Vamos discutir o assunto a seguir.

2.2.4 Outras discussões sobre as etapas na aprendizagem da escrita alfabética

Apesar de abordarmos a escrita como sistema e reconhecermos que a psicogênese representou um grande avanço no campo psicolinguístico aqui no Brasil, precisamos reconhecer que outros posicionamentos sobre as etapas vivenciadas pelos sujeitos existem, razão por que vamos refletir um pouco sobre esse assunto.

Cardoso-Martins e Batista (2005) realizaram um estudo longitudinal e procuraram verificar se crianças com idade entre 4 e 5 anos utilizavam o conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala. Esse estudo foi realizado com vinte e cinco crianças, que eram solicitadas a nomearem e identificarem as letras do alfabeto e a ler e escrever algumas palavras.

Inspirando-se em Linea Ehri (1992), ao discutirem a natureza das escritas silábicas das crianças, as autoras propõem uma organização de níveis diferente da formulada por Emília Ferreiro. Inicialmente elas selecionaram as crianças que consideravam estar com uma escrita silábica. A escrita era considerada silábica apenas se possuísse tantas letras quantas fossem as sílabas das palavras e se as letras usadas tivessem valor sonoro convencional. Em seguida, as escritas foram “codificadas” de acordo com quatro níveis que variavam em função do grau de fonetização:

- Nível 1- Escritas que não evidenciavam compreensão de que as letras representavam sons, exemplo: IJPQ para *gaveta*. Essas escritas foram consideradas *pré-fonéticas*.
- Nível 2- revelavam um nível rudimentar de compreensão de que as letras representam sons, exemplo: Z ou ZA para a palavra *zebra*. Essas foram consideradas *parcialmente fonéticas*.
- Nível 3- As escritas não apresentavam todos os sons nas palavras de forma apropriada. Mas, ao contrário do nível 2, o número de sons apresentados de forma apropriada era superior ao número de sons apresentados incorretamente. Por exemplo, ZRA para *zebra*. Essas escritas foram denominadas *parcialmente alfabéticas*.
- Nível 4- Correspondia às escritas alfabéticas, em que todos os sons eram representados por uma letra foneticamente apropriada, por exemplo, DEDU, para *dedo*.

Observamos, assim, que, apesar de as autoras realizarem agrupamentos quanto ao desempenho dos alunos, elas limitavam a análise, considerando apenas a capacidade de realizar a correspondência convencional entre letras e fonemas nas palavras. Consideramos que este é um requisito necessário, mas não deve ser o único a ser levado em conta.

Tal pesquisa mostra-se atrelada, ao nosso ver, a uma concepção de escrita como código, onde a apropriação do SEA resumir-se-ia a uma cumulativa e simples associação da escrita à fala, desconsiderando, desta forma, a construção conceitual que, segundo Ferreiro (1985) e Morais, A. (2012) o aprendiz precisa viver, para compreender nosso sistema alfabético.

2.2.5 Consolidação das correspondências som-grafia

E quando o aluno chega à hipótese alfabética? Quais as características identificadas nesta fase? Quais os novos desafios?

Morais, A (2012) discute que apresentar uma hipótese de escrita alfabética não significa que os alunos já estejam alfabetizados e que compreender as

especificidades dessa etapa é um requisito importante para direcionar o ensino, de forma a contribuir para o alcance da alfabetização dos alunos.

Assim, buscamos neste tópico detalhar um pouco mais as características e desafios apresentados pelos sujeitos quando chegam à hipótese de escrita alfabética.

Dentre as características apresentadas, Morais, A. (2012) aponta que a presença da combinação silábica que prevalece em nossa língua é a CV (consoante/vogal), o que proporciona aos aprendizes maior contato e maior incidência de uso dessa combinação entre os alunos que iniciam a hipótese alfabética. Assim, é comum que, ao solicitarmos aos sujeitos que iniciam esta fase a escrita da palavra *travesseiro* tenhamos registros do tipo: TAVESERO ou TAVECERU, entre outros.

As demais combinações silábicas, por exemplo: CCVC (*consoante, consoante, vogal, e consoante/ trânsito*) ou CCV (*consoante, consoante e vogal/ prato*) por serem menos frequentes, acabam oportunizando menos contato e a menor possibilidade de refletir sobre elas, o que pode tornar o seu uso na leitura e na escrita mais demorado que a composição CV (consoante e vogal) .

Além disso, na consolidação do SEA, os aprendizes vão se deparar com as dificuldades ortográficas, que estão relacionadas às correspondências fonográficas regulares e às correspondências fonográficas irregulares. Essas dificuldades não podem ser confundidas com as dificuldades conceituais vivenciadas na apropriação do sistema de escrita alfabética, trata-se de convenções sociais que precisam ser compreendidas ou decoradas (MORAIS, A. 2003). Não nos deteremos nesse assunto, por esse não ser o foco deste trabalho.

Além disso, sabemos que a compreensão de que a escrita nota as partes sonoras menores, marca a entrada na hipótese alfabética e no desenvolvimento da consciência fonêmica. Sabemos também, que o domínio e a consolidação das relações entre som-grafia, é foco dos métodos tradicionais, em especial do método fônico. Porém, diante da complexidade apresentada, evidenciada por Ferreira (1990), nos perguntamos: é possível reduzir a aprendizagem da escrita à repetição dos fonemas? Habilidades que envolvem o isolamento dos fonemas mentalmente seriam suficientes ou necessárias para a apropriação e consolidação da escrita

alfabética? Buscaremos discutir essas questões em seção posterior deste trabalho.

Segundo Morais, A. (2012), além do domínio das correspondências som-grafia, os alfabetizandos precisam participar de situações de ensino que possibilitem a aprendizagem da leitura e da produção de textos.

No tópico seguinte, buscaremos discutir os desafios relacionados à compreensão leitora de forma autônoma pelos alunos, a importância da prática do letramento e a relação desse processo com os métodos tradicionais.

2.3 O desenvolvimento da leitura e as práticas de letramento

2.3.1 O desenvolvimento da compreensão textual e os métodos tradicionais

Atualmente, diferentes estudos, como exemplo, Leal e Brandão (2010) apontam que o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual começa antes da apropriação do sistema de escrita alfabética, destacando a importância do ensino dessas habilidades desde a educação infantil. De acordo com o MEC (BRASIL, 2012), observamos a importância do desenvolvimento dessas habilidades considerando a leitura feita por um leitor experiente e também a leitura realizada com autonomia pelo aprendiz.

Buscaremos discutir, neste tópico, o desenvolvimento da leitura com autonomia, já que o nosso trabalho propõe a verificação das habilidades desse eixo entre os sujeitos alfabetizandos.

Colomer e Camps (2002), ao discutirem o ensino da leitura, destacam como a concepção de leitura influencia no processo de ensino. Assim, as autoras, ao descreverem o percurso histórico envolvido na concepção da leitura, apontam, inicialmente, os modelos ascendente e descendente.

No modelo ascendente, o leitor precisa fixar os níveis inferiores, que podem focar no fonema, sílaba ou letras, até chegar aos níveis superiores, frases, sentenças ou textos. Somente depois deste processo, os sujeitos estariam aptos para analisar os textos até chegar à compreensão.

Observamos que esse modelo está presente principalmente entre os métodos sintéticos e que seus defensores argumentam que a priorização da “decodificação e da fluência”, garantiriam o sucesso no processo de alfabetização, ou seja, é necessário partir das partes menores das palavras e sua fixação para garantir a aprendizagem do “código” e conseqüentemente da leitura (OLIVEIRA; CASTRO, 2010).

Solé (1998) destaca que, no ensino baseado no modelo ascendente, a ênfase dada às “habilidades de decodificação” acaba levando à crença de que o leitor pode compreender o texto porque consegue “decodificá-lo” totalmente:

“É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.” (SOLÉ, 1998, p. 23)

Sobre este aspecto, Chartier (1996), ao abordar o domínio da escrita francesa ao longo do tempo, destaca que o foco no ensino do “código”, fez crer que ao transpor essa etapa, “todos os textos seriam potencialmente legíveis por um leitor, com os únicos limites de sua inteligência (o que não teria relação com a pedagogia) e de seus conhecimentos (que dependeriam de progressões das disciplinas)” (CHARTIER, 1996, p. 142).

Tal posicionamento, segundo a autora, fez com que muitos professores lamentassem a situação de que os alunos que “não sabiam ler” mesmo atendendo aos critérios de aprendizagem do código. Em seguida, a autora destaca que a capacidade de ler ultrapassa a capacidade de decifrar e que o trabalho sobre a compreensão escrita deve começar mesmo quando há obstáculos com o “código”, precisando prosseguir durante a sua aprendizagem e para além dela (CHARTIER, 1996, p. 142).

No modelo descendente, por outro lado, ao invés de partir da análise do texto rumo à compreensão do leitor, seria preciso partir da mente do leitor para chegar ao texto, já que ele, leitor, aparece como componente necessário para resolver ambigüidades em relação ao sentido de um texto, por exemplo. (COLOMER e CAMPS, 2002)

Sobre esse modelo, Solé (1998) destaca que, ao invés de focar nas unidades menores da escrita, pressupõe-se que o leitor parte dos conhecimentos prévios e de seus reconhecimentos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, que será processado para a sua verificação. A consequência para o ensino seria a ênfase no reconhecimento global das palavras, em detrimento das habilidades de “decodificação”.

Outro modelo discutido, e hoje majoritariamente aceito como mais adequado, é o interativo. Segundo Colomer e Camps (2002), de acordo com esse modelo, quando o leitor se depara com um texto busca nele significado e, através do uso de pistas visuais e da ativação de vários mecanismos mentais, procura atribuir sentido ao que está sendo lido. Sobre esses aspectos, Solé (1998) destaca:

“Através de um nível ascendente a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente.” (SOLÉ, 1998)

A partir deste modelo, o leitor estaria realizando o processo ascendente simultaneamente ao processo descendente.

O leitor, neste contexto, é considerado como sujeito ativo, usuário de conhecimentos variados para construir o texto, é um reconstrutor de significado, possuidor de esquemas próprios e conhecimento de mundo particular. Neste processo, o leitor não só utiliza seus conhecimentos para interpretar o texto como transforma seus esquemas mentais em função dos novos significados gerados.

Sobre o ponto de vista do ensino, Solé (1998) destaca que a proposta baseada no modelo interativo enfatiza que os alunos aprendem a processar o texto e os seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

O avanço em relação à concepção da leitura passa, então, a influenciar a organização curricular escolar e a prática de ensino e, ao invés de uma concepção de habilidade leitora, temos, a partir de então, um conjunto de habilidades importantes para entender um texto.

Colomer e Camps (2002), ao discutirem o processo de interpretação textual, destacam o modelo de compreensão leitora com base em Mayer (1985 *apud*

COLOMER & CAMPS, 2002) e apontam para três capacidades mentais importantes neste processo: percepção, memória e representação do mundo.

Sobre o processo leitor em si, Colomer e Camps (2002) destacam que a construção do significado envolve alguns processos: formulação e verificação de hipóteses e a integração do controle de compreensão. A formulação de hipóteses ocorre sobre os níveis inferiores (letras, sílabas e palavras desconexas), neste processo, a maior parte do significado construído, precisa ser inferido. A verificação de hipóteses consiste na confirmação ou não das hipóteses levantadas.

Segundo as autoras, a verificação e a antecipação são interdependentes e envolvem a necessidade de automatização da leitura para melhor compreensão. A criação da expectativa de compreensão, incide na velocidade da verificação e, conseqüentemente, na rapidez da leitura. Esse processo possibilita uma mecanização progressiva dos níveis inferiores (letras, sílabas e palavras desconexas) e permite operar livremente nos níveis superiores da compreensão.

Sobre esse processo, Morais (2012) destaca que, além do domínio mais minucioso das correspondências entre grafema e fonema, existe a necessidade do desenvolvimento de automatismo e agilidade nos processos de tradução entre oral e o escrito (ato de escrever) e entre o escrito e o oral (ato de ler). Esta agilidade promoveria entre os aprendizes o avanço de uma leitura fonológica para o uso de pistas de reconhecimento global na leitura e na escrita.

Outro fator importante apontado por Colomer e Camps (2002) é a integração da informação e o controle da compreensão que diz respeito à capacidade de articular as informações de forma a controlar a compreensão.

Chartier (1996) destaca que quando os processos para tratar simultaneamente os diferentes aspectos do texto não ocorrem espontaneamente, ler requer uma forte tensão mental, e são variados os sentimentos frente a um texto que se julga difícil: não conseguimos reter as informações úteis na cabeça e, assim, não temos certeza do que se trata; tentamos reter tudo, mas acabamos tendo a sensação que o texto se dissipa, o que torna o texto enigmático ou incerto.

Por fim, ainda discutindo os fatores que incidem na compreensão leitora, Colomer e Camps (2002) apontam que, de um lado, existe a intenção da leitura e,

por outro, os conhecimentos trazidos pelo leitor, que podem ser organizados em dois grupos: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo.

Assim, concordamos com Colomer e Camps (2002) que a compreensão leitora é resultado de uma atividade complexa, onde o leitor precisa realizar muitas operações e recorrer a muitos tipos de conhecimentos, e que seu processamento não ocorre em uma única direção, ascendente ou descendente, mas que pressupõe uma inter-relação constante entre elas.

Retomando o que os documentos oficiais orientam, identificamos que com o estabelecimento de direitos de aprendizagem (metas) para o ensino de alfabetização há a previsão de aprendizagem, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, das seguintes habilidades de leitura realizadas com autonomia:

- “-Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.
- Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.
- Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.
- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.
- Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.” (BRASIL, 2102)

Desta forma, considerando a complexidade abordada, acreditamos que a reflexão sobre o processo cognitivo envolvido na leitura, assim como a elaboração de estratégias para o ensino, considerando as particularidades destacadas, são essenciais para a formação de leitores autônomos.

2.3.2 A relação entre o letramento e os métodos tradicionais

Desde os anos 1980, dispomos de estudos (por exemplo, Rego, 1988), demonstrando que as crianças aprendem bastante sobre os gêneros textuais escritos e sobre as práticas letradas, mesmo antes de terem dominado o SEA. Diversas investigações, em diferentes países, evidenciam que, apesar de serem

processos distintos, a alfabetização (apropriação do SEA) e o letramento, precisam estar ligados. Assim, é crescente o discurso sobre a importância de alfabetizar letrando, ou seja, proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir das práticas sociais. Identificamos, contudo, que, a adoção do método de ensino influencia na ênfase ou não na perspectiva de alfabetizar letrando. A ênfase que alguns métodos depositam sobre o treino das relações entre som e grafia acaba promovendo uma limitação do contato com a diversidade textual que circula na sociedade. Dentre os defensores desta posição identificamos, por exemplo, Capovilla & Capovilla (2007):

... o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, **depois** que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas (CAPOVILLA & CAPOVILLA 2007, p. 6, grifo nosso).

Neste contexto, identificamos que a ênfase na codificação e decodificação, própria dos métodos sintéticos (fônicos e silábicos) compromete o acesso dos alunos a uma diversidade textual, defendida pela perspectiva do letramento (cf. MORAIS, 2012). Acreditamos que, no processo de alfabetização, como já destacamos, o ensino das correspondências grafo-fônicas precisa ser enfatizado, sobretudo quando as crianças já alcançaram uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita (MORAIS, 2012). No entanto, questionamos se este processo deve restringir o acesso dos alunos aos textos reais, extensos ou curtos, que circulem em nossa sociedade.

A complexidade dos processos envolvidos, considerando os desafios presentes após a compreensão do sistema de escrita alfabética (isto é, o domínio e automatização de uso de suas convenções som-grafia e outras), indica a necessidade de refletirmos sobre o papel que a escola precisa assumir frente ao processo de alfabetização das nossas crianças.

Vem sendo possível identificar que, apesar dos avanços vivenciados no campo teórico da alfabetização, ainda são muitos os desafios a serem vencidos. A retomada dos métodos tradicionais é um deles, já que, de forma geral, eles reduzem o processo de apropriação da leitura e escrita à codificação e decodificação. A

simplificação do entendimento sobre o que promove a alfabetização dificulta uma maior compreensão do desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, protela a execução de ações que podem reverter de importantes problemas enfrentados neste campo.

Até aqui, procuramos situar o que vem sendo priorizado e discutido no ensino da alfabetização, no Brasil. A partir de agora, vamos focar na discussão em torno da consciência fonológica e, para tanto, buscaremos revisar o debate em torno do tema e a contribuição de diferentes pesquisas sobre a importância da consciência fonológica na alfabetização. Tal análise é fundamental já que, muitos defensores dos métodos fônicos vêm tratando a consciência fonológica (e, particularmente, a consciência fonêmica) como a panaceia para o enfrentamento do fracasso escolar em nosso país (cf., por exemplo, CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007).

2.4 O debate e as evidências sobre o papel da consciência fonológica na alfabetização e no desenvolvimento da leitura

2.4.1 O debate sobre a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização

O termo *consciência fonológica* vem sendo veiculado desde o final dos anos 1970. A partir de então, várias têm sido as posições sobre o seu papel no processo na alfabetização. Os posicionamentos são resultados de diferentes pesquisas realizadas no campo, com metodologias variadas, que priorizam certas habilidades e que relacionam as habilidades com diferentes aspectos relacionados ao processo de alfabetização.

Outro fator que influencia na multiplicidade de perspectivas assumidas é que pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica acontecem em várias partes do mundo, o que certamente não permitiria desconsiderarmos as particularidades de cada língua.

Partimos da compreensão de que a consciência fonológica não pode ser reduzida a uma capacidade uniforme, mas deve ser concebida como um conjunto de habilidades que permitem ao ser humano operar sobre segmentos sonoros, sendo

seu funcionamento metafonológico, considerando que possibilita a ação consciente sobre segmentos sonoros como sílabas, rimas e fonemas (FREITAS, 2004). Assim, dependendo do segmento, da posição e da operação realizadas, as habilidades de consciência fonológica podem apresentar complexidades diferentes, o que influenciará no papel a ser desempenhado por elas no processo de alfabetização, e em consequência, no debate existente em torno do tema.

Dentre as habilidades que os sujeitos podem desenvolver, ao funcionar metafonologicamente, diferentes autores elencam a segmentação de palavras em fonemas ou sílabas; a contagem de fonemas e sílabas das palavras; a comparação de palavras quanto ao tamanho (número de sílabas ou fonemas), a identificação de palavras semelhantes, considerando os segmentos sonoros (sílabas, rimas ou fonemas) parecidos, em determinada posição. Outras habilidades envolvem a adição, transposição e subtração de segmentos sonoros como sílabas ou fonemas e a realização de síntese ou análise de sílabas ou fonemas, de modo a reconstituir ou segmentar uma palavra (cf. MOOJEN et al, 2003).

Cabe salientar, mais uma vez, que a posição dos segmentos orais (no início, no meio ou no fim das palavras) é outra variável que interfere no grau de complexidade de certas tarefas que avaliam habilidades fonológicas. Um terceiro fator que implica mais ou menos complexidade é o número de operações que o sujeito tem que realizar para resolver a tarefa, precisando ou não guardar informações na memória de trabalho (MOOJEN et al, 2003; FREITAS, 2004). Assim, uma operação como a identificação de sílabas iniciais iguais exige que o indivíduo não só isole as sílabas das palavras que lhe são apresentadas (por exemplo, *casa*, *mata*, *bola* e *capa*), mas guardar na memória as sílabas iniciais já segmentadas, enquanto vai examinando as palavras seguintes.

Como já indicado, outra discussão em torno do tema tem a ver com a natureza da língua. Segundo Vernon (1997), a natureza particular de cada língua impõe restrições ao tipo de análise que as crianças podem fazer sobre ela. Assim, uma habilidade fonológica que é mais fácil em uma língua, pode ser mais difícil em outra. Para exemplificar a situação, a autora faz algumas distinções entre a língua inglesa e o espanhol:

“En inglés, una gran cantidad de palabras de contenido son monosilábicas mientras que em español la mayor parte de las palabras de contenido son

trissilábicas...Casi la mitad de las sílabas (47%), además, están compuestas de una consoante seguida de una vocal (CV) y 22% están compuestas de una consonante, una vocal y una consoante (CVC). En inglés, hay una mayor dispersión en los tipos de sílabas posibles...y las fronteras silábicas están menos definidas...En castellano, hay una estructura más regular y fronteras silábicas más claras.” (VERNON, 1997, P. 107)

Essas diferenças repercutem, como aponta Vernon (1997), na análise que as crianças podem fazer da sua língua. Assim, a autora destaca que, enquanto os estudos entre falantes da língua espanhola apontam que a sílaba é uma unidade que aparece desde muito cedo entre as crianças, entre os usuários da língua inglesa, as que são mais comuns são as unidades de ataque e rima.

Em um estudo realizado por Goswami, ; Bryant, (1990) investigou-se a importância da rima para o aprendizado da leitura em inglês, francês, espanhol e grego. Os resultados apontaram que a importância daquele segmento variou de acordo com a língua estudada, havia uma maior importância para crianças inglesas, seguida das francesas e não relevante para crianças espanholas ou gregas. Para os autores, padrões ortográficos correspondentes às rimas em ortografias com maior irregularidade, como o inglês, proporcionam aos aprendizes dessas ortografias maior consistência no tratamento da relação letra-som tanto para leitura como para a escrita.

Diante de tal reflexão, Vernon (1997) aponta para o cuidado que é necessário ter na realização de pesquisas na área de consciência fonológica:

“...en la mayoría de los estudios de conciencia fonológica, lo que se mide es si los niños son o no capaces de reconocer o producir ciertas unidades predeterminadas por el experimentador. Generalmente no se hace un análisis de los errores cometidos por los niños, que podrían dar una indicación de cuáles son aquellas unidades más accesibles para ellos, ni se usan tareas de segmentación en las que se evalúen el total de las segmentaciones efectivamente producidas por los niños.” (VERNON, 1997, P. 107)

Identificamos, assim, a importância de analisar qualitativamente os dados, e não apenas apontar médias de erros ou acertos. Concordamos com Vernon (1997) e com Morais, A. e Lima (1989), de que a análise dos dados também pode levar a diferentes conclusões, que às vezes, não contribuem muito na identificação das habilidades de consciência fonológica que, de fato, são importantes no processo de alfabetização.

Como já visto, outro fator apontado por Vernon (1997), e que nos parece adequado enfatizar, é a natureza ortográfica de cada língua; para ela, a regularidade ortográfica tem efeito nas tarefas de leitura e escrita. Segundo a autora:

“Mientras que en lenguas como el inglés los niños pueden usar estrategias iniciales de lectura basadas en la memorización de patrones ortográficos para formar un “diccionario” básico (a partir del cual hacen analogías para reconocer otras palabras), en lenguas con una ortografía más regular, como el castellano o el alemán, los niños podrían confiar más tempranamente en sus conocimientos de la correspondencia grafo-fonética de manera consistente.” (VERNON, 1997, P. 108)

Assim, em acordo com Vernon (1997), observamos que o fato de a escrita ser alfabética não garante que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorra da mesma forma entre todas as pessoas que estão sendo alfabetizadas em diferentes países. Acreditamos que as particularidades destacadas precisam ser levadas em conta, para não correremos o risco de impor interpretações equivocadas a contextos em que não são adequadas. Com base nisso, precisamos compreender melhor como o desenvolvimento da consciência fonológica pode contribuir para a alfabetização de crianças brasileiras, assunto que discutiremos no próximo tópico.

Um grande problema, no debate, envolve, ademais, o que se entende por “consciência”. Alguns autores, como Gombert (1992), defendem uma distinção entre “sensibilidade” e “consciência”, reservando o último termo para designar condutas em que o indivíduo manipula e monitora, de forma explícita, os segmentos sonoros sobre os quais opera. Inspirado em Karmiloff-Smith (1992), Morais (2004; 2006; 2010), defende, no entanto, que não existiria uma relação direta entre o nível de consciência sobre os fonemas (ou sobre sílabas ou rimas) e a capacidade de pronunciá-los isoladamente. Sendo assim, o aprendiz poderia operar sobre os segmentos sonoros, inclusive sobre os fonemas, ter consciência do que estaria fazendo, mas não conseguir pronunciá-los em voz alta.

Os fatores até agora destacados, entre outros, resultaram em 3 principais posicionamentos na literatura: a consciência fonológica seria pré-requisito para a alfabetização; a consciência fonológica seria consequência da alfabetização; a consciência fonológica e alfabetização se influenciam mutuamente, sendo construídas ao mesmo tempo.

Dentre os autores que defendem que a consciência fonológica tem um papel causal e é pré-requisito para a alfabetização, encontramos Bradley e Bryant (1987), que realizaram um clássico estudo, conjugando treinamento e acompanhamento longitudinal de dois anos, com 65 crianças inglesas, com 6 anos de idade no início do treinamento.

As crianças foram divididas em quatro grupos. No primeiro havia um treinamento sobre rima e aliteração, a partir de cartelas com figuras de objetos, e no grupo 2, além das mesmas atividades de detecção de rima e aliteração, houve um investimento também na composição escrita, pelas crianças, das palavras que eram apresentadas, usando letras móveis. O terceiro grupo também foi treinado a partir de cartelas com figuras, mas, ao invés de analisar os sons das palavras, precisavam apenas organizá-las por categorias conceituais/semânticas. O quarto grupo, por fim, não recebeu nenhum tipo de treinamento.

Os pesquisadores constataram que os alunos que eram treinados a analisarem os sons das palavras (grupos 1 e 2) avançavam mais rapidamente em relação ao aprendizado da escrita. Concluíram, desta forma, que a consciência fonológica apresentava-se como requisito para a alfabetização: “implementar a sensibilidade das crianças aos sons dentro das palavras tem um efeito importante e específico na leitura e no soletrar³. Tínhamos o mínimo, boa evidência para uma conexão causal definitiva”. (BRYAN P. E BRADLEY L., 1987):

Os autores também observaram que o avanço era ainda maior entre aqueles sujeitos do grupo 2, que também escreviam, com um alfabeto móvel, as palavras cujos sons eram analisados. Bradley e Bryant concluíram que a realização das duas atividades possibilitou às crianças observar que as palavras podem possuir sequências de sons e letras comuns.

Neste âmbito, Morais, A. (2004) observa que é curioso que os autores não tenham aprofundado a discussão sobre o fato de que só o grupo que realizou a reflexão fonológica associada à escrita das palavras (semelhantes, que rimavam) tenha alcançado um desempenho significativamente superior aos dos demais grupos, inclusive daquele que só realizou o treino em consciência fonológica. De algum modo, não se examinou o papel que a reflexão sobre partes escritas (letras

³ Tradução inadequada do termo “spelling”. Melhor seria tê-lo traduzido como “escrita”.

que notam rimas, por exemplo), quando realizada concomitantemente à identificação oral de rimas, teria sobre o avanço na compreensão do princípio alfabético.

Apesar disso, o estudo apresenta grande relevância como evidência da importância da consciência fonológica para o processo inicial de alfabetização e sobre a importância dos segmentos que rimam no processo inicial de alfabetização de crianças usuárias da língua inglesa. Observamos, porém, que as habilidades testadas à época não dão conta da diversidade de habilidades fonológicas existentes e que o estudo não abrangeria as particularidades presentes em diferentes línguas, o que, em princípio, tornaria perigosa a atribuição generalizada da consciência fonológica como pré-requisito para a alfabetização.

No Brasil, também podemos encontrar estudos recentes com essas características. Santos e Maluf (2010) verificaram os efeitos da aplicação de um programa de intervenção em habilidades metafonológicas, com 90 crianças de diferentes turmas, que estavam na último ano da educação infantil.

Houve a aplicação de ditado e leitura de palavras e a mensuração de seis habilidades metafonológicas (identificação da extensão fonológica de palavras, identificação de rima, identificação de aliteração, consciência de palavras, segmentação silábica, segmentação fonêmica). A pesquisa constou de três etapas: pré-teste, programa de intervenção (que foi aplicado por diferentes sujeitos) e pós-teste.

Os resultados apontaram para o avanço dos alunos nas habilidades metafonológicas e na escrita de palavras, o que levou as autoras a defenderem a importância do programa para o desenvolvimento das habilidades apontadas e dessas para o desenvolvimento da alfabetização: “O reconhecimento por parte da criança, de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores, é um facilitador da alfabetização.” (SANTOS, ; MALUF, 2010)

Neste estudo não encontramos uma discussão sobre em quais habilidades testadas os alunos apresentaram melhor desempenho, a defesa é de que as habilidades metafonológicas, de forma geral, são facilitadoras da alfabetização. Nos indagamos: será que todas realmente são? Outro ponto a ser discutido é a defesa em torno da aplicação do programa voltado especificamente para o desenvolvimento

dessas habilidades, o que para elas trouxe resultados que independeriam de quem aplicou. Essa postura evidencia a desconsideração do importante papel do professor como profissional que precisa ter consciência sobre as decisões que toma, no cotidiano da sala de aula. Discutindo a temática, a partir do campo da educação, julgamos preocupante a prescrição que certos psicólogos e psicolinguistas fazem aos alfabetizadores, sem considerar as especificidades dos saberes que os docentes precisam mobilizar, para atender, adequadamente, a alfabetizando com diferentes níveis de aprendizagem (MORAIS, A. 2010).

Naquele grupo, dos que defendem o papel causal da consciência fonológica, ainda podemos encontrar autores como Capovilla e Capovilla (2009), que procuram abordar a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização e destacam que “a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009, p. 22). Estes autores argumentam, também, que esta tomada de consciência possibilitaria a “conversão da ortografia em fonologia”.

De forma mais específica, os autores defendem que o ensino da consciência fonológica, mantendo o foco na consciência fonêmica, possibilitaria maior instrução direta e explícita do “código alfabético” (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2009, p. 22). A partir desse posicionamento, Capovilla e Capovilla defendem que os métodos globais parecem não dar conta de um processo de alfabetização eficaz, já que enfatizam a leitura lexical, o que traria para os sujeitos, em processo de alfabetização, maiores dificuldades de generalizações das relações grafofônicas. Assim, para os autores, o método fônico, seria o que mais contribuiria para o processo de alfabetização, já que possibilitaria maiores generalizações das relações grafofônicas (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2009).

Em outro estudo realizado por Freitas e Vidor (2005), com o objetivo de comparar o desempenho de adultos e crianças em diferentes habilidades fonológicas, foi utilizada a bateria de teste do CONFIAS (MOOJEN et AL., 2003), que é constituída por diferentes tarefas envolvendo sílabas e fonemas. A aplicação foi feita com crianças da 1ª série e adultos que estavam no 1º, 2º e 3º grau.

Os resultados apontaram que o desempenho em tarefas envolvendo sílabas foi alto e semelhante entre todos os grupos, enquanto que nas tarefas envolvendo

fonemas, o desempenho também foi semelhante, mas baixo em todos os grupos. Ou seja, mesmo para os adultos com níveis de escolaridade mais alta o desempenho nas tarefas fonêmicas não ultrapassou 28,6% de acertos, situação que, obviamente não impediu que eles tivessem se alfabetizado.

Desta forma, apesar de concordarmos sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonêmica para o alcance da hipótese alfabética de escrita, acreditamos que a discussão sobre o assunto exige a necessidade de considerar quais habilidades desse grupo são, de fato, importantes para o processo de alfabetização. Buscaremos discutir mais sobre esse tema no decorrer do final de nosso marco teórico.

Morais, J. (1979), apesar de encontrar-se no mesmo grupo que Capovilla e Capovilla, no que diz respeito a defender a importância do método fônico, ao realizar uma primeira pesquisa com um grupo de adultos portugueses (MORAIS, J. et al. 1979), concluiu que a consciência fonológica era consequência do processo de alfabetização. Os grupos pesquisados eram compostos um por adultos que eles chamaram “letrados”, ou seja, que já sabiam ler e escrever, e outro nomeado como “iletrado”, que ainda não sabiam ler e escrever. Os autores identificaram que os adultos “iletrados” não conseguiam acrescentar ou subtrair fonemas no início de palavras, o que se apresentava como tarefa fácil para aqueles que eram “ex-iletrados”.

Com base nesses dados, Moraes, J. e seus colaboradores afirmaram que: “O que importa, para ser capaz de analisar intencionalmente a fala em fonemas, não é portanto ser letrado, mas aprender a ler num sistema alfabético.” (MORAIS, J. 1996, p. 65). Ou seja, a partir deste estudo, o autor defendia que a capacidade de analisar os fonemas é possível a partir da capacidade de ler. Essa era a posição inicial do grupo.

Os estudos de José Moraes e seu grupo (MORAIS, J. 1979) também oferecem uma reflexão importante, mostrando que certas habilidades de consciência fonêmica aparecem mais tarde entre os sujeitos que estão em processo de alfabetização. No entanto, considerando a quantidade de habilidades envolvidas no desenvolvimento da consciência fonológica, mais uma vez, consideramos necessária cautela em afirmar que a consciência fonêmica seria consequência da aprendizagem da leitura.

Consideramos que analisar apenas o desempenho em duas habilidades (adição e subtração de fonemas), possibilita apenas discutir o papel destas habilidades na aprendizagem da leitura, para o contexto em que os aprendizes estavam inseridos. Assim, considerar o desempenho em outras habilidades é necessário para ampliar essa discussão.

José Morais (1996), em outro momento, com base em outro estudo, já passou a defender que a consciência fonológica desenvolve-se simultaneamente ao “código alfabético”:

...a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético surgem simultaneamente. Nenhuma é a “causa” da outra. Entretanto, veremos que elas se influenciam e se reformam mutuamente. (JOSÉ MORAIS 1996, p. 176).

O autor, na tentativa de justificar esta posição, descreve uma pesquisa experimental realizada por Hatcher, Hulme., Ellis, (1994), (apud MORAIS, J. 1996) com três grupos de crianças na Inglaterra, que eram, conforme os autores, “medianas na leitura”, com a faixa etária de 7 anos.

As crianças de um grupo-controle seguiam simplesmente a aprendizagem habitual da leitura na classe onde estavam inseridas, com um ensino que não foi descrito pelos autores. O segundo grupo, nomeado como “fonologia”, recebia um treinamento apenas fonológico e o terceiro, nomeado como “fonologia e leitura”, seguia o treinamento fonológico e atividades de “aplicação de correspondências” (entre grafemas e fonemas).

Os resultados mostraram que o grupo que apresentou melhor desempenho foi aquele que recebia treinamento em fonologia e leitura, o que levou os autores a concluir que o treinamento apenas em fonologia ou em leitura não era suficiente, mas, sim, a associação entre os dois (apud MORAIS, JOSÉ 1996). Mais uma vez não notamos uma discussão que considere as particularidades das habilidades testadas.

Reiteramos que, apesar de considerarmos o domínio de habilidades metafonológicas como condição necessária para a apropriação da escrita alfabética (MORAIS, A. 2004, 2010, 2012), não as vemos como condição suficiente para o domínio das relações som-grafia de nossa língua. Como salientam Ferreiro (1990) e Morais, A (2012), a compreensão “do princípio alfabético” implicaria uma série de

tarefas conceituais necessárias à compreensão da escrita alfabética como um sistema notacional: i) a compreensão das letras como objetos substitutos, independentemente de variações em seus formatos; b) a compreensão da ordem serial como importante para interpretar as letras; c) a capacidade de analisar as partes orais e escritas e de estabelecer correspondências termo a termo entre elas, de modo a compreender as relações entre os todos orais (palavras que pronunciamos) e os todos escritos (palavras que escrevemos ou lemos).

Além disso, entendemos que é importante considerar os tipos de habilidades e operações envolvidas no desenvolvimento da consciência fonológica. Considerando que a escrita alfabética é um sistema notacional, com propriedades que constituem suas regras de funcionamento e que não estão pré-programadas no genoma humano, insistimos: o aprendiz precisa reconstruir uma série de propriedades conceituais que não podem ser restritas à identificação de segmentos sonoros.

Desta forma, ante a diversidade de habilidades que constituem a consciência fonológica e, em seu interior, a consciência fonêmica, consideramos necessária a análise da importância das diferentes habilidades em diferentes momentos da apropriação do sistema de escrita alfabético e na aprendizagem da leitura. Discutiremos esse tema no próximo tópico.

2.4.2 Mais evidências sobre o papel de diferentes habilidades fonológicas na aprendizagem da leitura e da escrita

Os estudos sobre o papel da consciência fonológica procuram relacionar as diferentes habilidades metafonológicas com outras habilidades envolvidas no processo de alfabetização, como por exemplo, o desenvolvimento das hipóteses de escrita, ortografia e desenvolvimento da leitura. Buscaremos discutir a contribuição de alguns desses trabalhos, mantendo o foco nas pesquisas que tratam sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica, para proporcionar maior detalhamento do campo de pesquisa proposto neste trabalho.

2.4.2.1 Relação entre habilidades fonêmicas e apropriação/consolidação do sistema de escrita

Dentre os trabalhos que relacionam as habilidades de consciência fonológica à evolução das hipóteses de escrita, podemos identificar Moraes, (2004), que realizou um estudo longitudinal com 62 crianças que cursavam a 1ª série da rede pública do Recife. Houve a aplicação de uma tarefa de escrita de palavras sob ditado e algumas tarefas que mediam as habilidades fonológicas, dentre elas havia tarefas que avaliavam as habilidades no nível da sílaba e fonema, As tarefas no nível do fonema eram: segmentação e contagem de fonemas em palavras.

Ao analisar os dados obtidos, o autor identificou que as crianças com hipóteses mais elaboradas de escrita apresentavam melhor desempenho em diferentes tarefas de reflexão fonológica. No entanto, as tarefas apresentaram níveis de dificuldades diferentes. Enquanto as que envolviam sílabas se revelaram mais fáceis, inclusive algumas para os alunos no nível pré-silábico (como a segmentação e contagem de sílabas), as tarefas de segmentação oral e contagem de fonemas foram extremamente difíceis, inclusive para os alunos no nível alfabético de escrita.

Leite (2011) também realizou uma pesquisa longitudinal em duas escolas municipais de Recife, com crianças do 1º ano do ensino fundamental, com diferentes hipóteses de escrita, com o objetivo de identificar a importância de Habilidades Metafonológicas na Aprendizagem da Escrita Alfabética.

Além de realizar tarefas envolvendo os segmentos sílaba e rima a autora aplicou: segmentação oral de palavras em fonemas, contagem de fonemas nas palavras, identificação de palavras com o mesmo fonema inicial igual, produção de palavra com fonema inicial igual.

Os resultados mostraram, assim como os de Moraes, A. (2004) que as tarefas de envolvendo sílabas nas palavras, foram mais fáceis para todos os níveis. Nas tarefas envolvendo rimas, por outro lado, apesar de apresentar pouco desenvolvimento no início do ano, houve um significativo avanço no decorrer do ano.

Assim como Moraes, A. (2004), também os alunos de Leite (2011) apresentaram mais dificuldade nas habilidades envolvendo consciência fonêmica. Neste grupo, havia ainda diferenças nos desempenhos dos alunos, pois, dentre as

habilidades testadas, a identificação dos fonemas iniciais nas palavras, apresentou-se mais fácil que a produção de palavras com o mesmo fonema inicial igual. Além disso, as habilidades mais difíceis foram, novamente, às relacionadas à segmentação e à contagem dos fonemas.

Ainda neste âmbito, Silva e Pessoa (2010) realizaram uma pesquisa com 20 crianças da rede municipal de Recife, sendo 10 do 1º ano e 10 do 2º ano, cujo objetivo também era relacionar o desempenho das crianças com diferentes hipóteses de escrita a suas habilidades de consciência fonológica. Além de tarefas envolvendo sílabas e rimas, as pesquisadoras realizaram algumas tarefas envolvendo consciência fonêmica: identificação e produção de fonema inicial, identificação de fonema final, separação, síntese e transposição de fonemas, adição e subtração de fonemas.

Os resultados mostraram que os alunos com níveis de escrita mais elaborados apresentaram um melhor desempenho geral nas atividades de consciência fonológica. Em particular, as tarefas envolvendo consciência fonêmica (tal como observado em MORAIS, A. 2004 e LEITE, 2011) foram as que impuseram maiores dificuldades para as crianças, sendo o desempenho melhor entre as crianças com maior domínio da notação alfabética.

Apesar disso, as autoras novamente identificaram que os alunos com maior domínio da notação e melhor desempenho nas tarefas fonêmicas, quando solicitados a justificarem suas respostas, explicitavam as letras e não os fonemas. Esses dados levaram as autoras a concluir que a capacidade de avançar no domínio da escrita não estaria diretamente relacionada à capacidade de isolar mentalmente os fonemas.

Em outro estudo, realizado por Aragão e Moraes, A. (2012), o objetivo foi identificar quais habilidades de consciência fonêmica eram reveladas por crianças do 1º ano, que haviam estudado em turmas onde o método fônico era aplicado e já liam e escreviam convencionalmente. Participaram da pesquisa 15 crianças, com hipótese alfabética, que realizaram onze tarefas de consciência fonêmica (Identificação e produção de palavras com o mesmo fonema inicial, produção de palavras a partir da escuta de fonema, segmentação e contagem de fonemas nas palavras, adição e subtração de fonemas em palavras reais, identificação de

palavras com o mesmo fonema final, síntese de fonemas, adição e subtração de fonemas em palavras inventadas) e um ditado.

Os resultados apontaram que houve rendimento superior na identificação e produção de palavras a partir da escuta de fonema, mas nas demais atividades as crianças apresentaram bastante dificuldade. As análises qualitativas das verbalizações, considerando os acertos e erros, revelaram, que, assim como detectado por Moraes, A. (2004), por Silva e Pessoa (2010) e por Azevedo e Moraes, A. (2011), as crianças tendiam a pensar sobre letras ou sílabas e nunca sobre fonemas.

Ao considerarmos nos estudos a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o avanço e a consolidação da escrita alfabética, observamos que algumas habilidades de consciência fonêmica, são as últimas que aparecem entre os alunos em processo de apropriação do sistema de escrita. Além disso, foi possível identificar que dentre as habilidades fonêmicas, também existem níveis de dificuldade variável. Assim, em português, a habilidade de identificação do fonema inicial, por exemplo, parece mais fácil que a produção de palavras com fonema inicial, e as tarefas envolvendo a contagem e a pronúncia de fonemas, são muito difíceis, inclusive para aqueles alunos que já haviam atingido uma hipótese alfabética de escrita e possuíam domínio de algumas regras ortográficas.

Em seguida, buscaremos discutir como as habilidades de consciência fonêmica se relacionam de forma mais específica com as habilidades de leitura.

2.4.2.2 Consciência fonológica e leitura

Dentre as pesquisas que relacionam as habilidades de Consciência Fonológica e o desenvolvimento da leitura identificamos a de Mousinho e Correa (2009), que foi realizada com 20 crianças não-leitoras e 15 leitoras, examinando habilidades linguístico-cognitivas de leitores e não leitores. Além das tarefas que envolviam a leitura de 24 palavras, o julgamento de rimas e sílabas, as pesquisadoras realizaram algumas tarefas fonêmicas: subtração de fonemas iniciais, mediais ou finais; síntese e segmentação fonêmica; identificação de palavras com os

mesmos fonemas em posição inicial, medial e final; e transposição de fonemas em palavras.

Considerando o desempenho na leitura das palavras, os alunos foram divididos em dois grupos: leitores e não leitores. As autoras notaram que não houve diferença significativa no desempenho entre alunos leitores e não leitores na tarefa de síntese silábica, a qual se mostrou extremamente fácil para os dois grupos, enquanto que as atividades de síntese fonêmica, de segmentação e transposição fonêmica, mostraram-se extremamente difíceis para todas as crianças. Mais uma vez tivemos evidências de que crianças leitoras não conseguem realizar certas tarefas fonêmicas.

Por outro lado, as tarefas envolvendo subtração do fonema inicial e identificação de palavras com o mesmo fonema inicial foram consideradas de nível médio e difícil realização, respectivamente para os alunos leitores, enquanto que, entre os alunos não-leitores, as mesmas, foram consideradas como de nível difícil de realização.

Outro estudo importante neste âmbito, foi realizado por Cardoso-Martins (2011), cujo objetivo foi investigar o papel desempenhado pela consciência fonológica na habilidade de ler e escrever palavras em três períodos do desenvolvimento: 4,9 anos, 5,9 anos e 6,9 anos. O estudo foi realizado com 82 crianças em duas escolas particulares de Belo horizonte e as atividades aplicadas foram conhecimento das letras, escrita e leitura de palavras, detecção de rimas e de fonema inicial e subtração de fonemas.

Aos 4,9 anos, apenas as habilidades envolvendo rima e o fonema inicial correlacionaram-se significativamente entre si. Aos 5,9 anos houve um maior número de correlações: das habilidades de rima e fonema inicial entre si, e estas se correlacionaram significativamente com as medidas de conhecimento das letras e escrita e leitura de palavras. Aos 6,9 anos as habilidades de detectar rimas e o fonema inicial continuaram apresentando correção significativa com as habilidades de ler e escrever palavras. A habilidade de subtrair fonemas das palavras não apareceu relacionada positivamente com qualquer outra habilidade testada, o que significou, para a autora, um nível mais complexo de manipulação fonêmica.

Além disso, a autora procurou identificar se o desempenho nas diferentes habilidades em um período influenciou em outro período. Assim, ela observou que a habilidade de detectar rima e fonema aos 4,9 anos, não influenciou no desenvolvimento da escrita e da leitura aos 5,9 anos. Por outro lado a habilidade de detectar rima aos 5,9 anos não se correlacionou significativamente com a habilidade de ler e escrever aos 6,9 anos, apenas a habilidade de detectar fonema aos 5,9 anos continuou a contribuir para a leitura e escrita de palavras aos 6,9 anos. A autora chama assim a atenção para a importância das habilidades de consciência fonológica, considerando o desenvolvimento dos sujeitos.

Neste mesmo período, Correa e Maclean (2011) também realizaram uma pesquisa com 52 crianças de uma escola pública do Rio de Janeiro, com o objetivo de investigar a relação entre consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita. Como instrumentos utilizaram algumas tarefas de consciência fonológica no nível da sílaba e algumas envolvendo consciência fonêmica (identificação de palavras com fonema inicial diferente; segmentação de fonemas, sem pronúncia⁴; subtração e identificação do fonema inicial). Além disso, houve a aplicação de ditado e leitura de palavras.

Quanto aos resultados, as autoras identificaram que, no primeiro período, quando as crianças não liam nem escreviam convencionalmente, houve um melhor desempenho nas tarefas de consciência fonológica que envolviam sílabas e baixo desempenho na subtração de fonemas. No segundo período, quando havia um maior domínio das correspondências grafo fônicas por parte dos alunos, as autoras observaram que houve avanço na análise fonêmica (em especial na detecção de diferenças e semelhanças entre fonemas), no entanto o desempenho na subtração dos sons, sílabas ou fonemas, continuou baixo. No terceiro período, a maioria das habilidades de consciência fonológica apresentou avanços, mas o nível da sílaba foi mais significativo e o desempenho na subtração de segmentos ainda continuou baixo. Assim, as autoras concluíram que algumas habilidades fonológicas são apresentadas pelas crianças desde muito cedo (nível da sílaba), antes mesmo da

⁴ Os sujeitos eram solicitados a bater um martelo a cada fonema da palavra.

alfabetização, porém, outras (principalmente no nível do fonema) pareciam ser desenvolvidas apenas no decorrer da escolarização.

Os estudos de Mousinho e Correa (2009), Correa e Maclean (2011) e Cardoso-Martins (2011) possibilitam a reflexão de que as habilidades de consciência fonológica vão desempenhar papéis diferentes, dependendo da etapa de alfabetização em que o aluno estiver. Além disso, é possível identificar a importância do desenvolvimento de algumas habilidades de consciência fonêmica para a leitura, ainda que sem necessariamente exigir que os alunos isolem mentalmente o segmento fonema. Apesar de já dispormos de tais evidências, acreditamos na importância de estudos que identifiquem um maior número de habilidades de consciência fonêmica e a necessidade de relacionar o desempenho nessas tarefas a um nível mais complexo de leitura.

Assim, precisamos destacar, também, o estudo que Azevedo e Moraes, A. (2011) realizaram, envolvendo 30 crianças do primeiro ano do ensino fundamental de escolas públicas, nas quais eram empregados os métodos silábico e fonêmico. Todas as crianças, que foram selecionadas a partir de uma tarefa de escrita de palavras sob ditado, já apresentavam uma hipótese alfabética de escrita. Elas foram submetidas a quatro tarefas de análise fonêmica (identificação e produção de palavra com o mesmo fonema inicial, segmentação e contagem de fonemas nas palavras) e a três tarefas de leitura (leitura de palavras, frases e texto).

Ao comparar os desempenhos dos alunos nas atividades de consciência fonêmica, os autores identificaram que ambos os grupos tinham muita dificuldade em segmentar palavras em seus fonemas, tendendo a pronunciar sílabas e, em segundo lugar, letras das mesmas. Também tinham dificuldades com a contagem de fonemas e o emprego de itens de exame cuja escrita continha dígrafos revelou que as crianças operavam sobre letras, naquela tarefa. Nas tarefas de identificação e produção de palavras com o mesmo fonema inicial o desempenho foi mais alto, mas nas análises qualitativas das verbalizações e dos erros das crianças revelou-se que, independentemente do método de alfabetização, os aprendizes tendiam a pensar sobre letras ou sílabas e nunca sobre fonemas.

Ao relacionar o desempenho nas tarefas de consciência fonêmica com as habilidades de leitura, houve a constatação de que apenas aquela que implicava em

identificar palavras com fonemas iniciais iguais estaria relacionada ao sucesso na leitura de palavras e de frases, mas não na compreensão de texto. Azevedo e Moraes, A. (2011) concluíram que, dentre aqueles sujeitos, o desempenho mais avançado na leitura não esteve associado à maioria das habilidades fonêmicas testadas.

Neste sentido, considerando a ampliação, nos últimos anos, de práticas de ensino nas quais predominam o ensino dos fonemas isoladamente, julgamos essencial a ampliação da compreensão do papel de diferentes habilidades metafonológicas, no âmbito da consciência fonêmica, no aprendizado da escrita alfabética e no desenvolvimento da leitura entre crianças do 1º ano do ensino fundamental.

No próximo tópico, buscaremos discutir mais sobre o que, possivelmente, vem ocasionando a retomada dos métodos tradicionais aqui no Brasil e quais são as características em particular do programa alfa e Beto, que, além de possuir como foco o método fônico, era o programa de alfabetização no qual os sujeitos desta pesquisa estavam inseridos.

2.5 A densivenção da alfabetização e a retomada dos métodos tradicionais, o caso específico do método fônico.

Observamos que a psicogênese e o letramento conquistaram um importante espaço nos textos acadêmicos e nos documentos curriculares, aqui no Brasil (ALBUQUERQUE; MORAIS; A. FERREIRA, 2008). Em consequência, essas teorias também influenciaram na produção de manuais escolares de alfabetização. Moraes, A. e Albuquerque (2005), por exemplo, ao examinarem dois livros de alfabetização recomendados pelo PNLD (edição de 2004), apontaram a presença de textos de diferentes gêneros. Porém, também identificaram que, apesar dos autores dos novos livros assumirem a teoria da psicogênese como referência, havia pouca oportunidade para que os alunos manifestassem seu conhecimento sobre o SEA, assim como eram poucas as atividades de reflexão sobre o SEA e menos frequentes, ainda, as que promoviam habilidades de consciência fonológica.

Desta forma, se de um lado as estratégias didáticas associadas aos métodos tradicionais passaram a ser criticadas, por outro, as novas teorias não estiveram garantindo a discussão sobre as estratégias didáticas necessárias para o ensino do SEA e da consciência fonológica.

Essa situação também ficou evidente em uma pesquisa realizada por Silva, C. R. (2005) sobre práticas e concepções de professores alfabetizadores de três cidades de Pernambuco. A autora identificou que os docentes que empregavam os novos “livros de alfabetização”, substitutos das antigas cartilhas, reconheciam a qualidade dos textos oferecidos, mas queixavam-se da ausência de atividades para ensinar aos alunos o SEA.

Estudos como os de Albuquerque, Moraes, A. e Ferreira (2008), e o de Silva, C. R. (2005) chamam a atenção para uma das características daquilo que Soares (2003) nomeou como sendo a “desinvenção da alfabetização”, ou seja, teríamos vivido um período em que deixamos de tratar uma das “facetas” da alfabetização como aprendizado de um objeto que requer metodologias de ensino específicas. Soares ressalta que a perda dessa especificidade viria sendo a grande responsável pela manutenção do fracasso no processo de alfabetização.

Soares (2003) aponta alguns aspectos que podem ter contribuído para esse quadro. Em primeiro lugar, com a hegemonia da teoria da psicogênese da escrita, o enfoque dado à faceta psicológica, parece ter obscurecido a faceta linguística - fonológica. Teria havido, também, devido ao combate aos métodos tradicionais, uma falsa inferência de que a faceta psicológica seria incompatível com uma metodologia na alfabetização, e o termo “método” tornou-se restrito aos métodos tradicionais (sintéticos ou analíticos). Além disso, a autora acrescenta o falso pressuposto de que o convívio intenso com materiais escritos que circulam socialmente seria suficiente para que o aluno se alfabetizasse. O resultado foi o obscurecimento da alfabetização pelo letramento.

Observamos, assim, que, apesar dos avanços ocorridos no campo teórico em nosso país, os equívocos apontados parecem estar provocando, em muitas situações, a manutenção dos métodos tradicionais como alternativa de alfabetizar os alunos.

Diante do quadro apresentado, observamos, atualmente, uma crescente tentativa de retomada dos métodos, principalmente do grupo sintético, como alternativas “inovadoras” que fazem “milagres” na garantia da alfabetização. O método fônico, é um deles, e pressupõe, em sua essência, que a capacidade de isolar fonemas mentalmente e em voz alta, seria condição necessária para os alunos se alfabetizarem. Segundo Morais, A (2006b), os defensores desse método creem que:

- “a) seria fácil para o aprendiz segmentar as palavras orais em fonemas, pronunciando-os isoladamente;
- b) tal procedimento constituiria um requisito para a aprendizagem bem-sucedida das relações letra-som;
- c) para aprender a “codificar” e “decodificar” palavras, seria suficiente um casamento da habilidade de segmentá-las em fonemas (consciência fonológica, numa acepção muito reduzida) com a capacidade de memorizar as letras que a eles correspondem, dominando o seu traçado.” (MORAIS, A 2006B P. 09)

Além disso, para esses defensores, as unidades da língua oral e escrita (fonemas, letras, sílabas orais e escritas, palavras orais e escritas) estariam disponíveis na mente da criança, tal como na mente dos adultos alfabetizados e a identificação de segmentos sonoros (os fonemas), seria condição para garantir a associação dos mesmos com as letras, o que levaria ao êxito da alfabetização (MORAIS, A. 2006b).

Alguns argumentos vêm sendo utilizados por diferentes autores na defesa da retomada do método fônico. Tomaremos como exemplo o conteúdo presente em um relatório intitulado *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, produzido por um grupo de estudiosos do método fônico e publicado em 2005 pelo MEC.

O primeiro argumento utilizado no documento é que muitos países economicamente desenvolvidos adotaram o método fônico, com base em evidência da ciência cognitiva e, desde então, teriam apresentado sucesso em relação à alfabetização. O Brasil, nesse contexto, estaria à margem dessas discussões (BRASIL, 2005).

Belintane (2006) chama a atenção para como o documento desconsidera a produção científica até então produzida pelo Brasil e para a tentativa de persuadir os leitores de que a adoção do método fônico é condição para a melhoria da educação no país.

Além disso, como destacamos no tópico anterior, posições como essa desconsideram, conforme defendem Vernon (1997) e Correa (2001), que as línguas possuem especificidades quanto a sua estrutura, que não podem ser desconsideradas quando decidimos sobre quais habilidades fonológicas são necessárias para o processo de alfabetização.

Outro argumento utilizado para a adoção do método fônico seria a necessidade de inovação no campo da discussão da educação brasileira, sob a justificativa de que o fracasso na alfabetização teria ocorrido por conta da “adoção do construtivismo” nas últimas décadas. Assim, se de um lado reconhecemos os problemas enfrentados no campo metodológico após o advento da psicogênese e do letramento, por outro, vale lembrar que, conforme Mortatti, (2006), o método fônico não é nenhuma novidade e que, durante muito tempo, o ensino dos métodos sintéticos foi o que prevaleceu em nosso país e, mesmo que não prevalecesse oficialmente, tanto no período de ascensão dos métodos analíticos, como diante das discussões da psicogênese, era comum a retomada pelos professores dos métodos sintéticos. E, mesmo diante desses fatos, o fracasso na alfabetização permaneceu.

Diante desse contexto, vamos nos deter, a partir de agora, na discussão do programa Alfa e Beto, que possui como base o método fônico e vem sendo disseminado pelo Brasil. A partir de informações obtidas no site “ALFA E BETO” (2014), o programa foi criado em 2006 e, de acordo com as informações do manual do professor, ele busca “A alfabetização de crianças das primeiras séries do ensino Fundamental, podendo também ser utilizado com êxito para alfabetização de crianças com aprendizagem defasada”. (OLIVEIRA, J. 2008, p.7). Segundo informações do site (em março de 2014), observamos que o programa Alfa e Beto já esteve presente em 18 estados e em mais de 700 municípios brasileiros.

Quanto aos fundamentos, Oliveira, J (2008) afirma que o programa estaria pautado em conhecimentos científicos oriundos da Ciência Cognitiva da leitura, com base “nos conhecimentos teóricos e práticas mais avançadas e utilizadas nos países mais desenvolvidos” (OLIVEIRA, J. 2008, p. 07). Tal justificativa está presente no decorrer de todo o manual, e mostra a desconsideração em relação às produções científicas realizadas em nosso país, além da busca de legitimidade em resultados

produzidos a partir de outros países, provavelmente vistos como “mais desenvolvidos”.

Ao conceituar a alfabetização, o autor afirma que a criança precisa “conhecer as letras, conhecer o valor sonoro das letras (fonema) e ler e escrever com relativa fluência” (OLIVEIRA;J 2010, p. 08). Observamos que o programa se baseia no método fônico, valorizando o ensino e a aprendizagem dos fonemas isolados. Assim, é possível identificar uma redução do processo de alfabetização à codificação e decodificação, desconsiderando a complexidade de outros processos cognitivos envolvidos.

Além disso, Oliveira, J. (2007) afirma que, ciente das limitações quanto à formação dos professores, o programa busca favorecer a ausência de formação “adequada” para ser um professor alfabetizador, dizendo: “Ciente dessas limitações, o Programa Alfa e Beto oferece uma estratégia de orientação em serviço que permite a esses professores, mesmo com deficiência de formação, atingir resultados razoáveis com os seus alunos” (OLIVEIRA, J 2007, p. 9). E, para completar, o autor coloca como condição para o sucesso que o professor precisa: “seguir fielmente as orientações e práticas propostas pelo programa” (OLIVEIRA, J 2007, p. 9).

Quanto aos materiais do Alfa e Beto, é possível identificar uma variedade de manuais para o professor, acompanhados de CDs, materiais para uso individual dos alunos, materiais para uso coletivo e livros teóricos direcionados aos professores. Dentre eles, podemos citar para uso pelo aluno: *Livro Aprender a Ler e Grafismo e Caligrafia: letra cursiva*; além de saquinhos com alfabeto móvel. Para uso coletivo: cartazes, dois bonecos nomeados como “ALFA” e “BETO”, *Testes, Mini Livros* e um livro gigante, nomeado *Leia Comigo*. Enquanto que para o uso do professor existem: *Agenda, Manual de Orientação, Manual do Livro Aprender A Ler e Manual De Consciência Fonêmica*. No quadro abaixo, reproduzimos a função que o programa atribui a alguns materiais e a orientação sobre o uso:

Tabela 1: A função e orientação de uso de alguns materiais do programa alfa e Beto:

MATERIAL	USO	O QUE BUSCA	COMO DEVE SER FOCADO
caligrafia	individual	Grafismo, caligrafia	Se for possível realizar diariamente, seguindo a ordem do livro, a ênfase deve ser o domínio fluente e legível da letra cursiva.
Aprender a ler	individual	Decodificação e fluência	Carro-chefe do programa, cada lição deve ser estudada ao longo de duas semanas, em aproximadamente 10 dias letivos.
minilivros	Individual/pequenos grupos	Fluência de leitura	Devem ser lidos de acordo com o a lição do Aprender a Ler, para cada lição há 5 “histórias”.
Manual de consciência fonêmica	coletivo	Consciência fonológica Consciência fonêmica Princípio alfabético	Deve ser focado de acordo com a lição do Aprender a Ler, utilizando 15 minutos por aula.
Letras, cartelas, cartazes e boneco	coletivo	Princípio alfabético Decodificação	_____
Testes	individual	Avaliação das competências principais de alfabetização	_____

(FONTE: OLIVEIRA, J. 2010, p. 20)

A orientação é que o uso de materiais ocorra de forma rigorosa, a partir de uma rotina pré-estabelecida. O professor precisaria organizar a programação em função do livro *Aprender a Ler*, devendo ser organizada para um conjunto de 8 a 10 dias letivos, período em que o docente precisa realizar todas as atividades previstas em uma lição do livro (*Aprender a Ler*) e as demais atividades que constituem o programa de ensino (OLIVEIRA, J. 2010).

Em um estudo envolvendo a análise documental de livros de alfabetização, dentre eles o *Aprender a Ler*, do ALFA e BETO, Silva, C. (2012) buscou identificar as concepções teórico-metodológicas adotadas expressas nos diferentes manuais. Segundo a autora, o livro apresentava proposições mecanicistas, associacionistas e

ênfatizava as correspondências fonográficas, além da leitura de textos cartilhados. Também segundo Silva, C. (2012), o perfil de professor abordado neste manual era o de um profissional que apenas cumpre tarefa e o aluno era visto como um sujeito passivo diante da sua aprendizagem.

Outra pesquisa importante realizada nesse âmbito foi a de Silva N.V. (2012), que buscou analisar como professores que participavam do programa “Alfa e Beto” praticavam o ensino de alfabetização. Para tanto, foram realizadas observações não participantes em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru-PE (cinco aulas em cada turma), como também foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com as docentes daquelas turmas. Quanto aos resultados, a autora identificou que as professoras, em muitos momentos, desvinculavam-se da proposta do programa e, quando tentavam cumprir o prescrito, esbarravam em dificuldades como a própria pronúncia dos fonemas e desvinculavam-se da proposta de alfabetizar - letrando.

Com base nisso, reconhecemos que os métodos sintéticos e analíticos refletem a busca de alternativas pela humanidade de tornar mais acessível o acesso à leitura e à escrita. Questionamos, no entanto, se diante dos recentes estudos e das evidências proporcionadas pela psicolinguística, faz sentido a retomada dessas estratégias.

A seguir apresentaremos a metodologia adotada nesse trabalho.

3 METODOLOGIA:

3.1 Introdução

No sentido de compreendermos melhor a temática abordada, a presente pesquisa possui caráter quase experimental, na medida em que convidamos os alunos a realizarem atividades com comandos específicos e comuns a todos. Realizamos diferentes tarefas: Ditado de palavras, nove tarefas de consciência fonêmica e três tarefas de leitura, que foram aplicados sempre nessa mesma ordem. Os sujeitos foram abordados individualmente, fora da sala de aula, e dividimos a aplicação das tarefas em três dias diferentes, para que não houvesse cansaço ou desmotivação.

Tal postura foi necessária, pois possibilitou submeter os sujeitos a uma situação controlada através de condições semelhantes de aplicação, com objetivo de acionar habilidades para resolver as diferentes tarefas propostas. A pesquisa quase experimental possibilita, de acordo com Rudio (1986), a observação a partir de certo controle, o que contribui na relação dos dados obtidos, por garantir condições de teste semelhantes para todos.

Ao analisar os dados, adotamos uma perspectiva quantitativa, na tentativa, conforme Falcão e Régnier (2000, p. 232), de melhor organizar e visualizar as informações que não poderiam ser analisadas a partir de uma massa de dados. A partir da categorização e quantificação dos dados conseguimos organizá-los para melhor visualizar o desempenho dos sujeitos na diferentes tarefas.

Buscamos, no entanto, relacionar esta perspectiva à análise qualitativa, pois, assim como Gatti (2004), acreditamos que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, P. 13).

A abordagem qualitativa possibilitou, assim, a descrição detalhada dos dados coletados no que concerne às formas de respostas apresentadas pelas crianças.

3.2 Atividade de notação

Inicialmente houve a aplicação de uma atividade de notação individual com todas as crianças da turma. Esta tarefa tinha por objetivo de selecionar os sujeitos em hipótese de escrita alfabética, ou seja, que já tivessem compreendido que a relação entre som e grafia acontece entre fonema e letras ou conjuntos de letras.

Para tanto, os alunos foram convidados a escreverem doze palavras por nós selecionadas. Elaboramos e entregamos uma folha contendo doze desenhos (Apêndice 01), falamos o nome de cada uma das figuras e pedimos que cada criança repetisse o que havia escutado. Tais procedimentos contribuíram para que eles escrevessem a palavra com a qual cada figura tinha sido por nós designada. Após terem escrito cada palavra, solicitamos a leitura da mesma e registramos, em outra folha, a leitura realizada pelo sujeito (isto é, anotamos quais relações o sujeito estabeleceu entre partes escritas e partes faladas de cada palavra).

A lista de palavras ditadas foi composta com dissílabos e trissílabos. A variação do tamanho das palavras, conforme propuseram Ferreiro e Teberosky (1986), contribuiu para melhor apreender como os sujeitos estabeleciam a relação entre partes orais e partes escritas dos vocábulos que escreviam.

3.3 Tarefas de consciência fonêmica

Aplicamos nove tarefas baseadas em Morais (2004); Leite (2006) e Moojen et al. (2003). O objetivo da aplicação foi verificar quais habilidades testadas os sujeitos apresentavam.

Para cada tarefa, a pesquisadora apresentou dois exemplos, em seguida, foram realizados dois itens de treino, para garantir que a criança pudesse melhor compreender o comando; por fim, foram realizados quatro itens de exame. Diante de respostas incorretas, durante os itens de treino, a pesquisadora deu um feedback, dizendo o que escolheria ou o que diria, conforme a atividade apresentada. Esse procedimento foi adotado para contribuir com que o sujeito se familiarizasse com o que estava sendo solicitado.

Além disso, em cada tarefa tivemos o cuidado de selecionar apenas palavras reais, pois, como identificado por Aragão e Moraes (2013), em tarefas como a adição e subtração de fonemas em palavras, onde os testes incluíam palavras reais e inventadas, o desempenho dos sujeitos nesta última foi bem mais inferior, provavelmente devido à dificuldade de discriminar os fonemas consonantais que escutavam..

Também tivemos o cuidado de nos referirmos aos fonemas como “sonzinhos”, procurando enfatizar que, nas tarefas, o que estávamos solicitando era diferente do segmento sílaba. Essa preocupação ocorreu, pois em outras pesquisas, como Moraes (2004) e Aragão e Moraes (2013), ficou evidente que para alguns sujeitos o “som” era sinônimo de sílaba.

Em todas as tarefas foram utilizados um gravador para o registro e transcrição dos dados e uma folha com os comandos das tarefas para auxiliar na condução e anotação das respostas dos sujeitos.

A fim de evitar sobrecarga de memória, na maioria das provas, utilizamos gravuras que identificassem as palavras sobre as quais as crianças foram convidadas a refletir. Cada tarefa será melhor descrita abaixo:

3.3.1 Tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (IPFI)

Nesta atividade foram apresentadas, a cada vez, quatro figuras isoladas. Inicialmente a pesquisadora dizia os nomes das imagens e pedia para que o sujeito repetisse. Em seguida, uma figura foi apontada e a pesquisadora solicitou que ele identificasse qual era a outra figura cujo nome iniciava com o mesmo fonema da figura anteriormente apontada. A pesquisadora mostrou as figuras e perguntou: *“Dessas outras três, qual palavra começa com o mesmo sonzinho que a palavra X?”*). Em seguida, solicitou a justificativa para a resposta, fazendo a seguinte pergunta: *“Por quê?”* (ou *“como você descobriu?”*).

Nesta atividade, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 02) e trinta e duas imagens que faziam parte do universo semântico infantil (Vide apêndice 03).

3.3.2 Tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema final (IPFF)

Nesta tarefa, inicialmente, a pesquisadora a cada vez disse os nomes das imagens e pediu para que a criança repetisse. Em seguida, uma figura foi apontada e a pesquisadora solicitou que o sujeito identificasse qual era a outra figura cujo nome terminava com o mesmo fonema da figura anteriormente apontada. A pesquisadora mostrou as figuras e perguntou: *“Dessas outras três, qual palavra termina com o mesmo sonzinho que a palavra X?”*). Em seguida, solicitou a justificativa para a resposta, fazendo a seguinte pergunta: *“Por quê?”* (ou *“como você descobriu?”*).

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 04) trinta e duas imagens que faziam parte do universo semântico dos sujeitos (Vide apêndice 05).

3.3.3 Tarefa de produção de palavras que começam com o mesmo fonema (PPF)

A cada vez a pesquisadora disse uma palavra e pediu que o sujeito dissesse uma outra que começasse com o mesmo fonema, realizando o seguinte comando: *“Agora você vai dizer uma outra palavra que começa com o mesmo sonzinho que a palavra X; não pode ser a primeira sílaba igual, somente o primeiro sonzinho.”* Quando, durante o treino, a criança disse uma palavra com toda a primeira sílaba igual à que foi pronunciada pela pesquisadora, esta enfatizou: *“tem que ser apenas com o primeiro sonzinho igual”* e deu um exemplo de uma palavra apenas com o fonema inicial igual. A cada vez foi solicitado que o sujeito justificasse a sua resposta, através da pergunta: *“Por quê?”* (ou *“como você descobriu?”*).

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 06) e oito palavras (bule, moeda, nariz, toalha, coco, jacaré, pipoca, velho).

3.3.4 Tarefa de segmentação das palavras em fonemas (SOF)

Nesta tarefa, a pesquisadora pronunciou uma palavra para a criança e solicitou que ela a segmentasse em fonemas, conforme a orientação: *“Agora você vai dizer os sonzinhos das palavras que eu disser”*. Houve a entrega de tampinhas para auxiliar no momento da segmentação pelos sujeitos. Nos itens de exemplo, o adulto usava as tampinhas, apondo-as, uma a uma, ao isolar cada fonema da palavra em foco.

Procuramos, nesta tarefa, incluir palavras com dígrafos, pois tivemos o interesse de observar se havia distinção no desempenho dos sujeitos considerando a presença ou não do dígrafo. Tal escolha seria importante para identificar se realmente os alunos pensavam nos fonemas ou apenas nas letras das palavras.

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 07), dez tampinhas e um repertório de oito palavras (pá, guia, barro, China, guerra, chave, vela, roda).

3.3.5 Tarefa de contagem de fonemas das palavras (CF)

A cada vez a pesquisadora apresentou uma palavra ao sujeito e solicitou que o mesmo realizasse a contagem dos fonemas: *“Agora você vai dizer quantos sonzinhos pequeninhos cada palavra tem. Veja: X (pronuncia a palavra do item). Quantos sonzinhos pequeninhos a palavra X tem?”*. Houve a entrega de tampinhas para auxiliar no momento da contagem pelos sujeitos.

Também tivemos o cuidado de incluir palavras que tinham e não tinham dígrafos pelos mesmos motivos que apresentamos na tarefa anterior.

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 08), dez tampinhas e um repertório de oito palavras (quilo, tia, chão, cola, lua, bola, chuva, queda).

3.3.6 Tarefa de adição de fonemas em palavras (AFP)

A cada item a pesquisadora apresentou um fonema, em seguida uma palavra e pediu para o sujeito adicionar ao início da palavra o fonema indicado e dizer qual era a nova palavra formada. Por exemplo: *“Agora você vai dizer qual palavra eu formo quando coloco o sonzinho /b/ no começo da palavra /ala/.”*

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 09), e oito fonemas e palavras: (/m/ ata; /f/ oca; /p/ ovo; /r/ ata; /l/ uva; /g/ ema; /x/ ave; /q/ ano).

3.3.7 Tarefa de subtração de fonema em palavras (SFP)

Nesta tarefa, a cada item, a pesquisadora solicitou que o sujeito verbalizasse a palavra formada a partir da subtração de um fonema de determinada palavra. Por exemplo: *“ se eu tirar o som // da palavra luva fica ____?”*

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 10), e oito fonemas e palavras (/p/ porta; /q/ casa; /v/ vela; /x/ chuva; /p/ pano; /m/ molho; /q/ cama; /j/ jaula).

3.3.8 Tarefa de produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais (PPFA)

A cada item a pesquisadora apresentou um fonema e solicitou que o sujeito dissesse uma palavra que começasse com tal som. Por exemplo: *“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som”.*

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 11), e oito fonemas (/p/, /l/, /t/, /v/, /g/, /r/, /x/, /s/).

3.3.9 Tarefa de síntese de fonemas Síntese de fonemas para formar palavras (SF)

A cada item a pesquisadora pronunciou a sequência de fonemas de uma determinada palavra e solicitou que o sujeito verbalizasse a palavra formada: *“eu vou dizer alguns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”*

Nesta tarefa, foram utilizadas uma ficha para registro das respostas dos alunos (apêndice 12), e oito palavras (bola, ferro, asa, carro, chá, mala, avó, osso).

3.4 Tarefas de leitura de palavras, frases e texto

Após a realização das atividades de consciência fonêmica, foram realizadas tarefas de leitura de palavras, frases e textos (Apêndice 13; Anexo 1 e 2). Nossa intenção foi relacionar o desempenho nessas habilidades (incluindo a fluência de leitura em voz alta e a compreensão leitora) com o desempenho nas atividades de consciência fonêmica. A pesquisadora realizou a leitura dos comandos das questões e o aluno respondeu, lendo as alternativas e marcando apenas uma delas.

Na leitura de palavras utilizamos uma folha com seis desenhos (panela, mola, dragão, bandeira, perfume, escada). Ao lado de cada uma apresentávamos quatro alternativas de palavra, onde o sujeito era orientado a escolher e marcar aquela que correspondesse ao nome do desenho. Esta tarefa teve como objetivo analisar a capacidade das crianças realizarem as correspondências som-grafia na leitura de palavras.

Na leitura de frases, apresentamos três frases incompletas, cada uma possuía um quadrinho com uma cena que ajudava a completá-la, e quatro alternativas de palavras, para que os sujeitos lessem a frase e com o auxílio dos quadrinhos escolhessem a alternativa que a completasse corretamente. Esta tarefa teve como objetivo observar a capacidade dos sujeitos em articular as informações apresentadas, dando um tratamento conjunto às palavras, de modo a compreender a frase.

Na leitura do texto, oferecemos um texto informativo seguido de três alternativas para que as crianças marcassem aquela que seria mais adequada como

título do texto. O objetivo desta tarefa foi que o sujeito identificasse o assunto do texto.

Foram usadas em todas as tarefas de leitura fichas com as questões e lápis grafite.

3.5. Caracterização das turmas e práticas das professoras

Na tentativa de caracterizar as turmas e práticas das professoras, realizamos uma observação de cinco jornadas de aulas sequenciadas em uma semana (Roteiro de observação Apêndice 14). Buscamos, a partir da descrição da prática e da entrevista, caracterizar o ensino vivenciado e assegurar que as docentes, de fato, aplicavam o método fônico naquelas turmas.

Nossos sujeitos foram 20 crianças com hipótese alfabética de escrita, que estavam concluindo o 1º ano ensino fundamental, da rede pública de um município de Pernambuco. Todas as crianças estudaram durante o 1º. ano a partir das orientações do programa Alfa e Beto e revelaram uma capacidade de usar gerativamente as correspondências som-grafia de nossa língua com seus valores convencionais, ainda que não usassem as regras ortográficas. Noutras palavras, eles apresentavam um nível alfabético de escrita com predomínio de valor sonoro convencional (FERREIRO, 1985). A seguir, descreveremos melhor o perfil do ensino e dos sujeitos. A coleta de dados foi feita na segunda quinzena de novembro de 2012. Vale destacar, que a seleção de duas turmas ocorreu principalmente por que não conseguimos localizar, em apenas uma turma, 20 alunos que estavam na hipótese alfabética de escrita, ao final do ano letivo, no qual foram sistematicamente ensinados a partir das estratégias baseadas no método fônico...

Buscamos professores que tentassem cumprir o programa Alfa e Beto, pois como já descrevemos no referencial teórico, no referido programa havia a preocupação da aplicação do método fônico, que era o nosso foco de estudo.

Após uma cuidadosa busca, localizamos alfabetizadoras que, de fato, aplicavam o método fônico, embora fizessem algumas adaptações de certas atividades propostas ou acrescentassem outras de sua própria autoria, considerando

a aplicação do programa Alfa e Beto. Nosso interesse era assegurar que as crianças tivessem sido expostas aos procedimentos do método fônico, e isso elas conseguiam fazer, mesmo quando faziam as adaptações citadas.

3.5.1 Caracterização do ensino e da turma 1

A turma 1 era composta por 25 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Destes, no final do ano letivo, 14 encontravam-se na hipótese alfabética, 3 na silábico-alfabética, 3 na silábica de qualidade e 5 na pré-silábica.

O critério de escolha dos 10 sujeitos da pesquisa seguiu apenas a ordem de realização do ditado, ou seja, na medida em que, fizemos o ditado e notamos que o aluno encontrava-se na hipótese desejada, fomos compondo o nosso quadro de sujeitos.

A professora desta turma possuía como formação o normal médio, graduação em pedagogia e estava cursando uma pós-graduação em coordenação e gestão pedagógica. Ela atuava como professora fazia 10 anos e no ciclo de alfabetização fazia 2 anos.

A organização da sala de aula era feita em filas, nela havia exposto um alfabeto na parede.

O trabalho com os eixos de língua portuguesa ocorria conforme a tabela X abaixo:

Tabela 02- Proporção do tempo de ensino dedicada às diferentes atividades desenvolvidas pela professora da turma 1 durante as cinco jornadas de aula observadas.

Eixos de ensino	Percentual turma 1
Tempo de trabalho envolvendo o trabalho com a consciência fonológica	26%
Tempo de trabalho envolvendo o trabalho com a relação som-grafia	52%
Tempo de trabalho envolvendo Leitura	12,5%
Produção de texto	14%
Cópia	-----

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

A professora realizou atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabético, com enfoque no ensino de habilidades de consciência fonológica e principalmente das relações grafia-fonema. Além disso, apesar de haver um enfoque bem menor, também havia uma preocupação com o ensino de habilidades de leitura e produção de texto.

Considerando especificamente o ensino da apropriação do sistema de escrita alfabético, notamos que, dentre as habilidades de consciência fonológica, aquelas priorizadas eram as de consciência fonêmica: identificação da posição do fonema pronunciado nas palavras orais, identificação de palavras orais que possuíam o(s) fonema (s) pronunciado(s), identificação do fonema inicial de palavras, identificação da letra (oralmente) a partir da escuta de fonema, produção de

palavra (oral) que tivesse o fonema pronunciado no início, produção de sílaba (oralmente) a partir da escuta de fonemas, produção de palavras (oralmente) que tivessem o fonema pronunciado no meio, produção de palavras (oralmente) que tivessem o fonema pronunciado no final, produção de palavras (oralmente) a partir da escuta de todos os fonemas (síntese de fonemas), segmentação das palavras em fonemas. Não identificamos o trabalho envolvendo sílabas ou rimas. A ênfase no trabalho com essas habilidades levou cerca de 25,5 % do tempo total das aulas observadas.

A professora também enfatizou o trabalho envolvendo as relações grafema-fonema, e foi nele que acabou investindo maior tempo: 52% considerando o tempo total das aulas observadas. As habilidades priorizadas foram: identificação da palavra a partir da letra escrita, identificação dos (dos) fonemas que a mesma letra escrita pode representar, produção de palavras escritas por ditado, produção de palavras escritas a partir de letras de outras palavras, completar as palavras escritas com as letras que faltam, contagem de letras e fonemas a partir palavra escrita, comparação entre palavras escritas quanto às semelhanças e diferenças entre fonemas. Vale ressaltar que essas duas últimas habilidades também envolvem consciência fonêmica e que todas foram priorizadas, na maior parte do tempo, a partir de modificações que a professora fazia das atividades ofertadas pelo programa Alfa e Beto ou a partir de atividades que ela desenvolvia além desta oferta.

3.5.2 Caracterização da turma 2

A turma 2 estava localizada na escola 2 e era composta por 23 alunos, sendo 09 do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

Nesta turma, no final do ano letivo, também havia 14 alunos na hipótese alfabética, 2 na silábico-alfabética, 1 na silábica de qualidade, 6 na pré-silábica.

Assim como na escola 1 o critério de escolha dos 10 sujeitos da pesquisa seguiu apenas a ordem de realização do ditado que verificava quais crianças tinham alcançado uma hipótese alfabética.

A professora desta turma possuía formação no normal médio, graduação em pedagogia e pós-graduação em planejamento educacional. Atuava como professora fazia 18 anos e no ciclo de alfabetização fazia 9 anos.

A organização da sala de aula também era feita em filas, nela havia exposto um alfabeto na parede.

O trabalho com os eixos de língua portuguesa ocorria conforme a tabela Y abaixo:

Tabela 03- Proporção do tempo de ensino dedicada às diferentes atividades desenvolvidas pela professora da turma 2 durante as cinco jornadas de aula observadas.

Eixos de ensino	Percentual turma 2
Tempo de trabalho envolvendo o trabalho com a consciência fonológica	22%
Tempo de trabalho envolvendo o trabalho com a relação som-grafia	34,2%
Tempo de trabalho envolvendo Leitura	15,5%
Produção de texto	4,8%
Cópia	23%

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

A docente focou as atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabético, com enfoque no ensino de habilidades de consciência fonológica e das relações grafema-fonema. Além disso, apesar de haver um enfoque menor, também havia uma preocupação com o ensino de habilidades de leitura e produção

de texto.

Considerando, especificamente, o ensino da apropriação do sistema de escrita alfabético, verificamos que dentre as habilidades de consciência fonológica, aquelas priorizadas eram as de habilidade de consciência fonêmica: identificação oral da letra a partir da escuta de fonema, produção oral de palavra que tivesse o fonema pronunciado no início, produção de sílaba oral a partir da escuta de fonemas, produção de palavras (oralmente) que tivessem o fonema pronunciado no meio, produção de palavras orais que tivessem o fonema pronunciado no final, identificação de palavras (oralmente) a partir da sílaba inicial. A ênfase no trabalho com essas habilidades levou cerca de 22 % do tempo total das aulas observadas.

A professora também enfatizou o trabalho envolvendo as relações grafema-fonema e as habilidades priorizadas foram: produção de palavras a partir da letra inicial, contagem de letras e fonemas a partir palavra escrita, o que envolveu cerca de 34,2 % do tempo total das aulas observadas. Mais uma vez tivemos uma junção de atividades de consciência fonêmica e uso de letras específicas.

4 RESULTADOS:

Os resultados do presente trabalho estão organizados em duas partes: A primeira consiste na análise quantitativa, que traz o desempenho dos sujeitos nas diferentes tarefas de consciência fonêmica e leitura, e a segunda parte, que consiste na análise qualitativa dos dados, apresentando uma meticulosa análise das respostas apresentadas pelos sujeitos.

4.1 Análise quantitativa:

Na primeira parte, trouxemos diferentes testes estatísticos e em princípio, realizamos uma comparação do desempenho das crianças em todas as tarefas de consciência fonêmica, leitura e escrita de palavras entre as escolas. Em seguida, observamos as variações no desempenho dos sujeitos considerando as diferentes tarefas de consciência fonêmica. E por fim, associamos o desempenho em consciência fonêmica e o aprendizado da Leitura.

Nas tarefas de consciência fonêmica as crianças respondiam sempre a 4 itens de exame, de modo que os escores de acerto variavam de 0 a 4. Na tarefa de leitura de palavras havia seis itens de exame e os escores de acerto podiam ir de 0 a 6. No caso de leitura de frases, como havia três itens de exame, os escores podiam variar de 0 a 3. A compreensão de leitura foi avaliada com uma única questão de identificação do tema do texto e sua pontuação variava, portanto, entre 0 e 1.

Os resultados podem ser verificados a seguir.

4.1.1 Comparação do Desempenho das Crianças entre as turmas

A Tabela 1 apresenta a proporção média de acertos das crianças, por escola, nas diferentes tarefas de consciência fonêmica, de leitura de frases, palavras e texto, bem como de escrita de palavras ditadas. O desempenho das crianças das

duas escolas nas diversas tarefas foi comparado por meio do teste *t Student* para amostras independentes.

Tabela 04- Proporção média de acertos nas tarefas de consciência fonêmica e de leitura por escola

	Escola 1		Escola 2		df	T	sig.
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão			
Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial	0,85	0,24	0,88	0,24	18	0,23	0,82
Produção de palavras que começam com o mesmo fonema	0,50	0,37	0,45	0,31	18	0,33	0,75
Síntese de fonemas para formar palavras	0,28	0,28	0,08	0,12	18	2,10	0,05*
Contagem de Fonemas em palavras	0,90	0,13	0,68	0,44	18	2,10	0,15
Identificação de palavras com o mesmo fonema final	0,73	0,30	0,70	0,26	18	0,20	0,84
Produção de palavras a partir da escuta de fonemas	0,73	0,30	0,65	0,27	18	0,59	0,56
Adição de fonemas em palavras	0,83	0,24	0,38	0,29	18	3,76	0,00*
Subtração de fonemas em palavras	0,58	0,39	0,38	0,40	18	1,14	0,27
Segmentação de palavras em fonemas	0,50	0,20	0,48	0,30	18	0,22	0,83
Leitura de palavras	0,93	0,09	0,93	0,09	18	0,00	1,00
Leitura de frases	0,37	0,29	0,47	0,36	18	0,67	0,51
Leitura de texto	0,40	0,52	0,10	0,32	18	1,57	0,13
Escrita	0,42	0,21	0,44	0,19	18	0,29	0,77

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$ (FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

De forma geral, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no desempenho das crianças das duas escolas nas diversas tarefas empregadas para a avaliação da consciência fonêmica, da leitura ou da escrita, exceto para as tarefas de segmentação das palavras em fonemas e adição de fonemas em palavras. Nestas duas últimas tarefas, a escola 1 obteve melhor resultado do que a escola 2, embora as crianças de ambas as escolas tenham tido bastante dificuldade na tarefa de segmentação fonêmica.

Apesar da diferença aparente entre a proporção média de acertos na tarefa de Contagem de fonemas das palavras entre as crianças das duas escolas, o desvio-padrão mostrou-se bastante elevado para a escola 2, o que indica a existência de resultados extremos, o que acaba por diminuir o valor da média de acertos da escola 2.

4.1.2 As Habilidades de Consciência Fonêmica

Observa-se, pela distribuição da proporção média de acertos da Tabela 1, que, ao final do 1º. ano, as crianças conseguiram, com facilidade, realizar algumas tarefas de consciência fonêmica, como, por exemplo, a - Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, e, com dificuldade outras tarefas, como, por exemplo, a Segmentação das palavras em fonemas. De forma a examinar a facilidade ou dificuldade relativas das diferentes habilidades de consciência fonêmica, distinguiram-se, em consonância com a análise psicométrica, cinco níveis para análise da proporção média de acertos das crianças nas tarefas: muito difícil (0-0,20), difícil (0,20-0,40), média dificuldade (0,40-0,60), fácil (0,60-0,80), muito fácil (0,80 - 1). A Tabela 2 mostra a distribuição destas faixas segundo as duas escolas.

Tabela 05

- Análise psicométrica dos níveis de dificuldade das tarefas de consciência fonêmica entre os alunos das duas escolas.

	Escola 1	Escola 2
Muito Fácil	Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial	Identificação de palavras de mesmo fonema inicial
	Contagem de fonemas das palavras	
	Adição de fonemas em palavras	
Fácil	Identificação de palavras com o mesmo fonema final	Identificação de Palavras com o mesmo Fonema Final
	Produção de palavras a partir da escuta de fonemas	Produção de palavras a partir da escuta de fonemas
		Contagem de fonemas das palavras

Média Dificuldade	Produção de palavras que começam com o mesmo fonema	Produção de palavras que começam com o mesmo fonema
	Síntese de fonemas para formar palavras	Síntese de fonemas para formar palavras
	Subtração de fonemas em palavras	
Difícil	Segmentação das palavras em fonemas	Adição de fonemas em palavras
		Subtração de fonemas em palavras
Muito Difícil		Segmentação das palavras em fonemas

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Identificamos que para ambas as turmas as tarefas muito fáceis e fáceis foram as de identificação de fonemas em posição inicial, assim como a produção de palavras a partir da escuta de fonemas. O desempenho superior em tarefas envolvendo os segmentos iniciais das palavras, corrobora algumas pesquisas prévias feitas com crianças em alfabetização (MORAIS, A. 2004; LEITE 2011; ARAGÃO e MORAIS, A. 2012; SILVA e PESSOA 2010).

Porém, o resultado foi diferente com a tarefa de PPF (Produção de palavras que começam com o mesmo fonema), pois, em ambas, as escolas ela esteve localizada no grupo de habilidades de média dificuldade. Tal situação é compreendida na análise qualitativa, quando identificaremos que a maioria dos erros estiveram relacionados à pronúncia de uma palavra com toda a sílaba inicial igual à da palavra apresentada pela pesquisadora.

Por outro lado, o elevado número de acertos na tarefa de identificação do fonema final não foi facilmente identificado em outra pesquisa (ARAGÃO, S. e MORAIS, A. 2012). Ao contrário, na investigação citada, essa tarefa foi difícil. O resultado pode ter relação, com as palavras escolhidas para realizar a tarefa nesta pesquisa. Em função do cuidado em não propor palavras onde a variação linguística pudesse interferir no desempenho dos alunos, acabamos limitando o repertório às palavras que terminavam com fonemas representados pelos sons vocálicos. Isso, certamente, deve ter facilitado a realização da tarefa. Na pesquisa citada anteriormente, também havia a presença de sons consonantais, o que pode ter dificultado a realização da tarefa.

A escola 1, que revelou desempenho significativamente superior em apenas duas habilidades fonêmicas, agora demonstrou ter também experienciado como muito fáceis as tarefas de contagem e de adição de fonemas. Como veremos em nossas análises qualitativas, tivemos vários indícios de que tais operações (adicionar e, sobretudo, contar fonemas) poderiam ter sido realizadas sobre as letras das palavras-estímulo e não sobre seus fonemas, de fato.

Por outro lado, ressaltamos o quanto uma alta proporção de tarefas de consciência fonêmica (quatro para os alunos da Escola 1 e cinco para os alunos da Escola 2) permaneceram com acertos médios oscilando entre 0% e apenas 60% para aqueles meninos e meninas que estavam inseridos em turmas onde o método fônico era aplicado.

4.1.3 A Associação entre habilidades de Consciência Fonêmica e de Leitura

A proporção média de acertos das crianças nas tarefas de leitura, ao final do 1º. Ano letivo, é apresentada na Tabela 3.

Tabela 06- Proporção média de acertos nas tarefas de leitura

	Leitura		
	Palavras	Frases	Texto
Média	0,93	0,42	0,25
Desvio-padrão	0,09	0,32	0,44

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

A proporção média de acertos das crianças nas tarefas de leitura mostra que, ao final do 1º. ano letivo, as crianças realizaram, com facilidade, a leitura das palavras. No entanto, as tarefas que envolvem a leitura de frases e do texto foram, ainda, de difícil realização para os aprendizes de ambas as escolas. Destas tarefas, foi na tarefa de leitura de texto que as crianças apresentaram o pior desempenho.

De forma a examinar a associação entre as habilidades de consciência fonêmica e a leitura, são apresentados, na Tabela 4, os coeficientes de correlação parcial entre cada uma das habilidades de consciência fonêmica e as três tarefas de leitura, controlada a variabilidade devida às diferenças entre escolas.

Tabela 07- Coeficientes de Correlação Parcial entre as tarefas de consciência fonêmica e de leitura

	Leitura		
	Palavras	Frases	Texto
Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial	0,62**	0,50*	-0,28
Produção de palavras que começam com o mesmo fonema	0,02	0,24	0,02
Segmentação das palavras em fonemas	0,07	0,32	-0,26
Contagem de fonemas das palavras	0,51*	0,20	0,19
Identificação de palavras com o mesmo fonema final	-0,12	0,35	0,42
Produção de palavras a partir da escuta de fonemas	0,00	0,53*	0,09
Subtração de fonemas em palavras	0,42	0,21	-0,14
Síntese de fonemas para formar palavras	0,17	0,19	-0,11
Adição de fonemas em palavras	-0,08	0,09	0,52*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$ (FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Observou-se que a habilidade de identificação de fonema inicial se correlacionou de forma significativa com as tarefas de leitura de palavras e frases. A contagem de fonemas se associou de forma significativa com a leitura de palavras, enquanto a produção de palavras a partir da escuta de fonemas se correlacionou significativamente com a leitura de frases. Observamos aqui, mais uma vez, um destaque das habilidades identificadas em outros estudos (ARAGÃO; MORAIS 2010; 2012), como sendo de maior aproximação com o processo inicial de alfabetização.

A habilidade de adição de fonemas correlacionou-se de forma significativa com a leitura de texto. Contudo, não identificamos estudos que nos ajudem a compreender essa relação.

É importante assinalar que a subtração de fonemas e a identificação de

palavras de mesmo fonema final associaram-se de forma expressiva com a leitura de palavras e a leitura de textos, respectivamente. Tais correlações poderiam, talvez, ser significativas do ponto de vista pedagógico, embora não o sejam em termos estatísticos e tampouco neste caso, temos argumentos teóricos para explicá-las.

4.1.4 A Associação da Consciência Fonológica e a Escrita

De forma geral, quando cobramos a perfeita notação ortográfica, as crianças apresentaram dificuldade na escrita das palavras que lhes foram ditadas. Quando correlacionamos as habilidades de consciência fonêmica e o desempenho das crianças em escrita (Tabela 5), controlada a variabilidade das diferenças entre as escolas, por meio do estabelecimento da correlação parcial, observou-se que nenhuma das habilidades de consciência fonêmica alcançou o nível de significância convencionalmente estabelecido ($p < 0,05$). No entanto, algumas habilidades atingiram níveis marginalmente significativos como a identificação de palavras com o mesmo fonema inicial ($p=0,056$) e a subtração de fonemas em palavras ($p= 0,058$). Novamente, tais correlações poderiam ser importantes do ponto de vista educacional, embora não tendo alcançado o nível de significância convencional e sem que disponhamos de argumentos teóricos para explicá-las.

Tabela 08- Coeficientes de Correlação Parciais entre as tarefas de consciência fonêmica e de escrita, controlada a variabilidade devida à diferença entre as escolas

HABILIDADE CONSCIÊNCIA FONÊMICA	DITADO
Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial	0,45
Produção de palavras que começam com o mesmo fonema	0,33
Segmentação das palavras em fonemas	0,41
Contagem de fonemas das palavras	0,30
Identificação de palavras com o mesmo fonema final	0,30

Produção de palavras a partir da escuta de fonemas	0,32
Subtração de fonemas em palavras	0,44
Síntese de fonemas para formar palavras	0,02
Adição de fonemas em palavras	0,00

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$ (FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

É importante assinalar também que as duas únicas habilidades de consciência fonêmica que apresentam correlação quase nula com o desempenho das crianças no ditado de palavras são a adição de fonemas e a síntese de fonemas. Na etapa seguinte, apresentaremos as análises qualitativas realizadas das respostas apresentadas pelas crianças.

4.2 Análise qualitativa

Nesta etapa do trabalho, procuramos analisar as respostas e justificativas apresentadas pelos sujeitos nas diferentes tarefas de consciência fonêmica. A seguir apresentaremos a análise das justificativas apresentadas pelas crianças ao dar cada resposta nas tarefas de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial e final (IPFI); (IPFF), produção de palavras que começam com o mesmo fonema (PPF), nesta última, também encontraremos a análise dos tipos de erros cometidos. Em seguida, constará a análise dos acertos na Contagem de fonemas (CF). E por fim, a análise dos erros das tarefas de: Segmentação das palavras em fonemas (SOF) Produção de palavras a partir da escuta de fonemas (PPFA), adição de fonemas em palavras (AFP), subtração de fonemas em palavras (SFP) e síntese de fonemas para formar palavras (SF).

4.2.1- Análise qualitativa do desempenho na atividade de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (IPFI)

O quadro 1, apresenta os diferentes tipos de justificativas dados pelas crianças na resolução da tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema.

Quadro 01 - Tipos de justificativas dadas pelas crianças na tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema (IPFI)

Escolas	Acerto/ Erro	Não justifica ou diz apenas "porque é".	Dá justificativa que não demonstra reflexão fonológica.	Diz que Começa com o mesmo som ou a mesma letra (sem explicitar)	Fala a Letra inicial (explicita)	Pronuncia o fonema inicial	Imita a pronúncia dos fonemas	Total
Escola 1	Acerto	---		3	18	9	4	34
	Erro	4		1			1	6
Escola 2	Acerto	8	6	5	16			35
	Erro	2	3					5
TOTAL	Acerto	8	6	8	34	9	4	69
TOTAL	Erro	6	3	1	0	0	1	11
TOTAL	Justificativas	14	9	9	34	9	5	80

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

A presente tarefa, apresentou o melhor desempenho entre os sujeitos de ambas as escolas (Escola 1- 90%; Escola 2- 87,5% de acertos). No entanto, ao analisar as justificativas dos acertos, observamos que tanto entre os alunos da escola 1, quanto entre os da escola 2, prevaleceu a explicitação da letra inicial. Podemos dar alguns exemplos:

Escola 1:

P- Então, aqui eu tenho: SIRI, MALA, MOTO E CHAPÉU ... Qual começa com o mesmo sonzinho que mala?*

*A- 109**- Moto*

P. Por que você escolheu moto?

A.109- Por que tem um M igual à mala.

P. Muito bem! Aqui eu tenho PIA, RATO, BOLA E RODA...Qual começa com o mesmo sonzinho que roda?

A.109- RATO

P. Muito bem! Por quê?

A.109- Por que tem R.

P. OK, vamos para as próximas: SAPO, GELO, COLA E SOFÁ. Qual é que começa com o mesmo som que sapo?

A.109- SOFÁ.

P. Muito bem! Por quê?

A.109- Por que é o mesmo som do S.

P. Ok, vamos agora para esses: CHAVE, PORTA, VIOLÃO E PATO. Qual começa com o mesmo som que pato?

A.109- Porta.

P. Por quê?

A.106- Por que o P no pato.

Escola 2:

P- Aqui eu tenho: SIRI, MALA, MOTO E CHAPÉU ... Qual começa com o mesmo sonzinho que mala?

A.208- Moto

P. Muito bem! Por quê?

A.208- Por que mala começa com M e moto começa com M.

P. Muito bem! Aqui eu tenho PIA, RATO, BOLA E RODA. Qual começa com o mesmo sonzinho que roda?

A.208- RATO

P. Muito bem! Por quê?

A.208- Por que roda começa com R e rato começa com R.

P. Vamos para o próximo: SAPO, GELO, COLA E SOFÁ. Qual é que começa com o mesmo som que sapo?

A.208- SOFÁ.

P. Por quê você escolheu sofá?

A.208- Por que sapo começa com S e sofá começa com S.

P. Ok! Vamos lá: CHAVE, PORTA, VIOLÃO E PATO. Qual começa com o mesmo som que pato?

A.208- Porta.

P. Muito bem! Por quê?

A.208- Por que o pato começa com P e porta começa com P.

**Pesquisadora **Aluno*

Observamos, assim, que em torno de 86% das respostas certas, os alunos conseguiram realizar reflexão fonológica, sem necessariamente pronunciar os fonemas.

Na escola 1, em particular, observamos uma maior tentativa dos alunos na pronúncia do fonema inicial e, dentre os acertos, identificamos 9 respostas que contemplaram a pronúncia dos fonemas e 4 tentativas de pronúncia, sem êxito. Nesses casos, identificamos que os alunos exerceram um enorme esforço para atender o que estava sendo solicitado. Analisemos as seguintes situações:

Escola 1:

P- Então, aqui eu tenho: SIRI, MALA, MOTO E CHAPÉU ... Qual começa com o mesmo sonzinho que mala?*

*A.104**- Moto*

P. Muito bem! Por que você escolheu moto?

A.104- Por que tem um som M, /m/ .

P. Ok! Aqui eu tenho PIA, RATO, BOLA E RODA...Qual começa com o mesmo sonzinho que roda?

A.104- RATO

P. Muito bem! Por quê?

A.104- Por que tem o som... (ficou pensando) por que tem o soomm /ʃ/.

P. OK, vamos para as próximas: SAPO, GELO, COLA E SOFÁ. Qual é que começa com o mesmo som que sapo?

A.104- SOFÁ.

P. Por quê?

A.104- Por que tem o som /s/.

P. Ok, é a última dessa atividade: CHAVE, PORTA, VIOLÃO E PATO. Qual começa com o mesmo som que pato?

A.104- Porta.

P. Por quê?

A.104- Por que tem o /pa/, (parou e ficou pensando), Sei não, sei não, o som do P, não!

Escola 1:

P- Veja bem: SIRI, MALA, MOTO E CHAPÉU ... Qual começa com o mesmo sonzinho que mala?

A.102- (Demora para responder) Moto

P. Muito bem! Por que você escolheu moto?

A.102- Por que eu ouvi o som uh hh! (tenta imitar /m/)

P. Ok! Aqui eu tenho PIA, RATO, BOLA E RODA...Qual começa com o mesmo sonzinho que roda?

A.102- BOLA

P. OK! Por quê?

A.102- Por que eu ouvi o som /bu/ /bu/ /bu/! (tenta imitar /b/)

P. OK, vamos para o próximo? SAPO, GELO, COLA E SOFÁ. Qual é que começa com o mesmo som que sapo?

A.102- SOFÁ.

P. Por quê?

A.102- Por que eu ouvi o som /s/

P. Ok, é a última dessa atividade: CHAVE, PORTA, VIOLÃO E PATO. Qual começa com o mesmo som que pato?

A.102- Porta.

P. Por quê?

A.102- Por que eu ouvi som /pu/! (tenta imitar /p/)

*Pesquisadora **Aluno

Observamos que o aluno 104 realizou a pronúncia dos fonemas iniciais de 3 palavras, mas é interessante notar, que ao ser solicitado a justificar a escolha da palavra *moto*, primeiro ele disse a letra M e, em seguida, pronunciou /m/, e, ao justificar o motivo de escolher *porta* ele disse que não sabia responder, pois ele não sabe “o som do P”. Nessas duas situações, é possível identificar, que o aluno recorreu ao seu conhecimento sobre as letras primeiro, para em seguida pensar sobre qual fonema cada uma representava, e que, ainda assim, sentiu dificuldades na explicitação dos fonemas.

O aluno 102, apresentou ainda mais dificuldade em relação à tarefa e, para resolver a situação, acreditamos que ele tentou imitar a a pesquisadora (a partir do que escutou nos itens de exemplo) e a professora (considerando a prática de ensino vivenciada, registramos que a docente procurava enfatizar a pronúncia do fonemas com certa frequência).

Na escola 2, por outro lado, observamos que, dentre os acertos, não houve explicitação de outros segmentos além das letras. Os alunos, nas demais respostas, não justificaram ou apenas ressaltaram que as palavras começavam com o mesmo som ou que começavam com a mesma letra. Notamos, também, em 6 respostas, a ausência de justificativa que demonstra reflexão fonológica. Seguem alguns exemplos:

Escola 2:

P- Aqui eu tenho: SIRI, MALA, MOTO E CHAPÉU ... Qual começa com o mesmo sonzinho que mala?*

A.202- Moto*

P. Muito bem! Por quê?

A.202- Por que eu sei!

P. Ok! Aqui eu tenho PIA, RATO, BOLA E RODA. Qual começa com o mesmo sonzinho que roda?

A.202- RATO

P. Muito bem! Por quê?

A.202- Por que eu sei!

P. Ok! Vamos lá: SAPO, GELO, COLA E SOFÁ. Qual é que começa com o mesmo som que sapo?

A.202- SOFÁ.

P. Por quê você escolheu sofá?

A.202- Por que eu sei!

P. Ok! Vamos lá: CHAVE, PORTA, VIOLÃO E PATO. Qual começa com o mesmo som que pato?

A.202- Porta.

P. Muito bem! Por quê?

A.202- Por que eu sei!

Escola 2:

P- Aqui eu tenho: SIRI, MALA, MOTO E CHAPÉU ... Qual começa com o mesmo sonzinho que mala?

A.205- MOTO

P. Muito bem! Por quê?

A.205- Por que a moto é boa para a gente andar e chega rápido na escola..

P. Ok! Aqui eu tenho PIA, RATO, BOLA E RODA. Qual começa com o mesmo sonzinho que roda?

A.205- RATO

P. Muito bem! Por quê?

A.205- Por que roda o rato corre muito rápido, fica atrás das coisas e come queijo.

P. Ok! Vamos lá: SAPO, GELO, COLA E SOFÁ. Qual é que começa com o mesmo som que sapo?

A.205- SOFÁ.

P. Por quê você escolheu sofá?

A.205- Por que a gente se senta e pode ficar deitado para assistir a novela.

P. Ok! Vamos lá: CHAVE, PORTA, VIOLÃO E PATO. Qual começa com o mesmo som que pato?

A.205- PORTA.

P. Muito bem! Por quê?

A.205- Por que a gente fecha a porta para ninguém ver nada, e quando a gente vai no banheiro.

*Pesquisadora **Aluno

Observamos, assim, que enquanto o aluno 202, apenas disse “que sabia”, o aluno 205, apresentou justificativa remetendo ao significado. Vale ressaltar, nos dois casos, que o fato de não conseguir justificar suas respostas, isolando o fonema inicial em jogo, não impediu que os alunos acertassem todos os itens da tarefa.

Quanto aos erros, observamos que foram poucos e que, em suas justificativas, os alunos, de forma geral, não explicitaram qualquer segmento.

Os dados nesta atividade indicam que os alunos da escola 1 explicitaram mais segmentos fonêmicos, ao justificarem suas respostas. Interpretamos que isso pode estar relacionado ao perfil de ensino das duas turmas, pois, apesar de haver o ensino explícito dos fonemas em ambas, a professora da escola 1 enfatizou e insistiu mais para que os alunos realizassem a explicitação verbal dos fonemas. No entanto, é necessário destacar que a menor frequência de explicitação nas justificativas, não impediu que os alunos da escola 2 tivessem um desempenho semelhante àquele registrado na escola 1 (Escola 1- 34 acertos; Escola 2- 35 acertos).

Observamos que, apesar de estar operando sobre os fonemas, a maioria dos sujeitos não conseguiu explicitá-los verbalmente, mesmo estando submetidos a um ensino baseado no método fônico, confirmando que, é possível existir consciência dos fonemas sem a presença da verbalização dos mesmos (Moraes 2010; 2012).

Notamos que, como já evidenciado em pesquisas anteriores (MORAIS, 2004, 2010; LEITE, 2011; AZEVEDO E MORAIS, 2011; SILVA, PESSOA 2010; MORAIS, 2011, 2012), a pronúncia isolada dos fonemas apresenta-se como tarefa difícil.

4.2.2 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema

O quadro 2, apresenta os diferentes tipos de justificativas dados pelas crianças na resolução da tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema.

Quadro 02- Tipos de justificativas dadas pelas crianças na tarefa de produção de palavras com o mesmo fonema (PPF)

Escolas	Acertos/ Erros	Não justifica ou diz apenas “porque é”.	Dá justificativa que não demonstra reflexão fonológica.	Diz que começa igual, começa com o mesmo som ou pedacinho, ou letra (sem explicitar o segmento sonoro)	Fala a sílaba inicial. (explicita)	Fala a letra inicial. (explicita)	Imita a pronúncia dos fonemas	Pronuncia o fonema inicial	Total
Escola 1	Acerto	2	—	6	3	7	—	2	20
	Erro	—	1	8	1	5	1	4	20
Escola 2	Acerto	1	2	3	—	11	—	—	17
	Erro	7	3	8	—	5	—	—	23
Total	Acerto	3	2	9	3	18	0	2	37
	Erro	7	4	16	1	10	1	4	43
Total respostas		10	6	25	4	28	1	6	80

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A., 2014)

Nesta tarefa, observamos um desempenho mais baixo nas duas escolas (Escola 1- 50%; Escola 2- 45%). Em relação às justificativas, identificamos mais uma vez, que entre os acertos, nas duas escolas, o que prevaleceu nas justificativas foi a explicitação da letra inicial. Eis o seguinte exemplo.

Escola 2:

P- Agora você vai dizer uma palavra que começa com o mesmo sonzinho que COCO.*

*A. 201**:COCADA*

P. Por quê?

A.201- Por que começa com C.

P- Muito bem! E com a palavra JACARÉ?

A.201- GELO

P. Por quê?

A.201- Por que começa com J.

P-E com a palavra PIPOCA?

A.201- PATO

P. Por quê?

A.201- Por que começa com P.

**Pesquisadora **Aluno*

Os alunos conseguiram resolver a maioria dos itens, mesmo sem explicitar os fonemas iniciais das palavras. Ainda sobre a justificativa envolvendo a explicitação das letras iniciais das palavras, mais dois exemplos chamaram a nossa atenção:

Escola 1:

P- Qual é a palavra que começa com o mesmo sonzinho que COCO?*

*Aluno 104**: queijo*

P. Por quê?

A.104- Por que tem o som do Q.. eu me esqueci qual é o som!

...

P-E com a palavra PIPOCA?

A.104- PATO

P. Por quê?

A.104- Por que tem o som do P

Escola 1:

P- Qual é a palavra que começa com o mesmo sonzinho que COCO?

Aluno 106: cadeira

P. Por quê?

A.106- Por que tem o som do C, nem me lembro, por que é muito difícil esse som, nem me lembro!

**Pesquisadora **Aluno*

Os exemplos deixam claro que os alunos 104 e 106 sabiam o que estava sendo solicitado, mas não tinham condições de atender. Tais situações evidenciam “a denúncia” que os próprios alunos fazem em relação à dificuldade que lhes estava sendo imposta.

Observamos que a tentativa de explicitação de fonemas foi menor que na tarefa prévia, de identificação do fonema inicial nas palavras, e que, mais uma vez, esteve presente apenas na escola 1.

Entre os erros, no entanto, o que prevaleceu nas duas escolas, foram as justificativas em que diziam que “começava igual”, “começava com o mesmo som (ou pedacinho, ou letra), sem ocorrer a explicitação do segmento. Exemplo:

Escola 1:

P- Ok! E com a palavra JACARÉ?*

*A.105**- JACA*

P. Por quê?

A.105- Por que tem o mesmo som.

...

P-E com a palavra VELHO?

A.105- Velha.

P. Por quê?

A.105- Por que tem o mesmo som.

*Pesquisadora **Aluno

Observamos, ainda, que nesta tarefa, apesar de serem solicitados a elaborar a reflexão sobre o fonema inicial, houve uma queda considerável no rendimento dos alunos. Acreditamos que houve uma maior exigência, pois, ao invés de escolher entre alguns desenhos a resposta da pergunta, eles precisavam recorrer ao léxico de palavras que eles já possuíam, o que pode ter exigido um esforço cognitivo maior.

Apesar disso, diante da distinção apresentada, identificamos a necessidade de verificar quais tipos de erros esses alunos cometeram e organizamos para isso o quadro 3:

Quadro 03- Tipos de erros atividade na produção de palavras com o mesmo fonema (PPF)

Escolas	Palavra iniciadas com o fonema diferente do solicitado	Palavra iniciada com toda a sílaba igual
Escola 1	--	20
Escola 2	2	21

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

A análise revela que os alunos realizaram reflexão fonológica, mas, ao invés de produzirem palavras considerando apenas o fonema inicial, eles produziram palavras considerando toda a sílaba inicial. Ressaltamos que nesta tarefa, sempre que isso ocorria, enfatizávamos que queríamos apenas palavras com o mesmo “sonzinho inicial”, para tanto, oferecemos exemplos feedback, nos itens de treino e de exame, para ajudar as crianças a compreenderem o que estava sendo solicitado.

Tais dificuldades também foram identificadas nas pesquisas de diferentes autores (MORAIS, A. 2004, 2010; PESSOA, 2007; LEITE, T 2011; AZEVEDO, S. MORAIS, A 2011; ARAGÃO, S. MORAIS, A. 2012), e indicam que para os alunos é mais fácil operar sobre toda a sílaba.

4.2.3 Análise qualitativa do desempenho na atividade de Segmentação das palavras em fonemas (SOF)

Nesta tarefa, o desempenho dos sujeitos foi o mais baixo (Escola 1- 27,5%; Escola 2- SF- 7,5%). Tal situação pode estar relacionada ao fato de que esta foi a única tarefa onde solicitamos aos nossos sujeitos que pronunciassem os fonemas das palavras. Assim, não havia possibilidade de acertos, se as crianças pensassem apenas nas letras das palavras.

O quadro D apresenta a distribuição de tipos de erros revelados pelos alunos, quando pedimos que pronunciassem um a um os fonemas de algumas palavras.

Quadro 04- Tipos de erros encontrados na tarefa de segmentação das palavras em fonemas

Escolas	Separa em letras	Separa em letras e fonemas	Separa em letras e sílabas	Separa em sílabas	Separa em sílabas e fonemas	Separa em sílaba, letra e imita os fonemas	Separa em fonemas, e imita os fonemas	TOTAL
Escola 1	0	8	1	3	5	6	5	28
Escola 2	9	2	6	11	0	6	4	38
Total	9	10	7	14	5	12	9	66

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Observamos que na escola 1 prevaleceu a tentativa de pronunciar fonemas e letras, podemos visualizar melhor a partir do exemplo abaixo:

Escola 1:

P- Quais são os sonzinhos da palavra GUERRA.*

*A.101**- G /J/ E /R/ A*

P- E os sonzinhos da palavra CHAVE?

A.101-/x/ A /v/ E

(...)

P- Agora você vai dizer os sonzinhos da palavra RODA.

A.101- /r/ /r/ O /d/ D A

*Pesquisadora

**Aluno

Observamos no exemplo dado, que o sujeito 101, ora pronunciava os fonemas, ora as letras. Quando examinamos a pronúncias dos sons vocálicos, de forma mais específica, identificamos que não havia qualquer distinção entre a pronúncia das letras e fonemas. Isto pode ser constatado, por exemplo, na palavra *chave*, onde o aluno produz a letra E, ao invés do fonema /i/. Essa situação pode ter

relação com o fato de existir pouca distinção entre a pronúncia das letras e dos fonemas, no caso das vogais, o que resultou numa ausência de distinção para a maioria dos alunos.

Além disso, identificamos que os demais erros, estiveram distribuídos pelo uso de diferentes segmentos das palavras. Os exemplos abaixo ilustram tais situações:

Escola 1:

P- E quais são os sonzinhos da palavra GUERRA.*

*A.102**-/gue/ /R/ /ra/*

P- E quais são os sonzinhos da palavra RODA.

A.107- /ro/ R O /din/ A

P- E quais são os sonzinhos da palavra GUERRA.

A.104- /gue/ /R/ /R/ /a/

*Pesquisadora

**Aluno

Observamos que enquanto o sujeito 101 pronunciou em uma mesma palavra letras e fonemas, o sujeito 102 disse sílabas e fonemas. O sujeito 107, por outro lado, pronunciou sílabas, letras e tentou pronunciar o terceiro fonema da palavra. Essa tentativa pode ser identificada através da pronúncia do som /din/ ao invés do /d/. Consideramos que o aluno imitava a pronúncia dos fonemas sempre que ele utilizava o ritmo utilizado na pronúncia dos fonemas, mas produzia sílabas, ao invés de fonemas. E, por fim, o sujeito 104 disse as sílabas e fonemas; neste último exemplo, é interessante notar que este sujeito pronunciou duas vezes e pegou dois cubinhos para o fonema /R/, sugerindo, então, que ele usou a lógica presente na representação do dígrafo e não dos fonemas.

Nesses casos, nos chamou a atenção, a variedade de segmentos pronunciados em uma mesma palavra para tentar dar conta da tarefa. Percebemos, assim, que os sujeitos pareciam compreender e tentar realizar o que estava sendo solicitado, porém, mesmo diante do ensino explícito dos fonemas, houve bastante dificuldade.

Na escola 2, diferentemente da escola 1, prevaleceram as tentativas de separar em letras e de separar apenas em sílabas:

Escola 2:

P*- Quais são os sonzinhos da palavra GUERRA?

A.210**- G- E- R-A

P-E quais são os sonzinhos da palavra CHAVE?

A-210-X- A- L-E

P-E quais são os sonzinhos da palavra vela?

A-210- V- E-L-A

P- Agora você vai dizer os sonzinhos da palavra RODA.

A.210- R-O-D-A

Escola 2:

P- Quais são os sonzinhos da palavra GUERRA?

A.206- /gue/ /Ra/

P-E quais são os sonzinhos da palavra CHAVE?

A-206-/cha/ /ve/

P-E quais são os sonzinhos da palavra vela?

A-206- /ve/ /la/

P- Agora você vai dizer os sonzinhos da palavra RODA.

A.206- /ro/ /da/

*Pesquisadora

**Aluno

Porém, assim como na escola 1, na escola 2, também ocorreu a presença de respostas que contemplavam diferentes segmentos. Observemos o exemplo abaixo:

Escola 2:

P*- Quais são os sonzinhos da palavra GUERRA?

A.208**- /gã/ /gi/ E /rã/ A

(...)

P- Agora você vai dizer os sonzinhos da palavra RODA.

A.208- /Rô/ O /dã/ A

*Pesquisadora

**Aluno

Vimos que, na escola 2, houve uma menor variedade de segmentos pronunciados. Porém, no caso do aluno 208, assim como na escola 1, a pronúncia das sílabas parecia indicar que ele estava tentando pronunciar os fonemas,

diferentemente do aluno 206, que pronunciou de fato as sílabas que representavam as palavras.

Verificamos, também, que o aluno 208, pronunciou /gã/ /gil/, ao invés de usar o /g/ para representar o primeiro fonema da palavra guerra, Identificamos que essa estratégia também foi apresentada pela professora da turma 2, durante as aulas, o que evidencia a dificuldade da docente em lidar com os fonemas e o esforço do aluno em evidenciar o que havia compreendido nas aulas. Destacamos, no entanto, que a dificuldade apresentada pela professora e pelo aluno, não impediu que este apresentasse uma hipótese alfabética, escrevesse convencionalmente e lesse a maioria das palavras apresentadas nas demais tarefas de ditado e leitura.

4.2.4 Análise qualitativa do desempenho na atividade de contagem de fonemas (CF)

Nesta tarefa, as crianças apresentaram um desempenho bom e mediano (Escola 1- CF – 90%, CF- 67,5%). Na tentativa de identificar se elas, de fato, estavam pensando nos fonemas, buscamos, inicialmente, observar se houve distinção entre os acertos, considerando a presença de dígrafos ou não nas palavras. O quadro abaixo oferece essa informação.

Quadro 05- Acerto na atividade de contagem de fonemas considerando a presença de dígrafo

Escolas	Acertos nas palavras que não tinham dígrafo*	Acertos nas palavras que tinham dígrafos**
Escola 1	19	17
Escola 2	13	15
Total	32	32

*Máximo 20 acertos em cada escola

**Máximo 20 acertos em cada escola
(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Verificamos, então, que não houve diferenças expressivas entre os acertos nas palavras em que havia e não havia dígrafos. Diante de tais evidências, continuamos com a questão: os sujeitos ao realizarem a tarefa estavam de fato pensando nos fonemas?

Procurando compreender melhor o domínio que os alunos apresentavam do uso dos dígrafos, recorremos, então, ao ditado dos alunos, para identificar se esses sujeitos representavam os dígrafos nas palavras escritas. Mapeamos nove alunos que acertaram a quantidade de fonemas nas duas palavras presentes na tarefa de contagem de fonemas (*guerra* e *chave*) e observamos o desempenho deles na escrita de 4 palavras que possuíam dígrafos. Vimos que esses mesmos sujeitos, usaram o dígrafo no ditado em apenas 39% das palavras. Isso pode ter relação com o fato de que muitas crianças, apesar de apresentarem escrita alfabética, ainda não representavam o dígrafo ortograficamente, ao escrever, conforme ilustrado nos exemplos do quadro abaixo:

Quadro 06- Comparação desempenho ditado e contagem fonemas

Alunos	Ditado de palavras				Quantidade de fonemas das palavras	
	carro	queijo	guitarra	galinha	guerra	chave
108	caro	qego	qitara	galia	4	4
210	caro	ceijo	gitara	galina	4	4

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Observamos, então, que nos exemplos apresentados, a composição silábica que prevaleceu na escrita era a CV (consoante e vogal). Nessas situações os alunos teriam acertado a quantidade de fonemas, porém, poderiam estar pensando nas letras das palavras.

Diante dos dados, buscamos analisar o que os alunos disseram em voz alta, quando solicitados a contar os fonemas, mesmo que não houvesse pedidos de justificativas naquela tarefa. Observamos então, que apesar de solicitarmos apenas

a quantidade de fonemas, a maioria dos sujeitos explicitou segmentos. O quadro abaixo apresenta o que encontramos.

Quadro 07- Acerto na tarefa de contagem de fonemas (CF)

Escolas	Diz nada	Diz as letras das palavras	Pronuncia letras e fonemas	Pronuncia letras e sílabas	Imita a pronúncia dos fonemas e pronuncia algumas letras	TOTAL
Escola 1	8	0	13	2	13	36
Escola 2	10	6	0	4	8	28
Total	18	6	13	6	21	64

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

O que prevaleceu na escola 1 foi a pronúncia de letras e fonemas e a imitação da pronúncia dos fonemas e a pronúncia de algumas letras. Houve destaque também para respostas onde os alunos não realizavam a pronúncia de qualquer segmento. Isso pode ser observado nos exemplos abaixo:

Escola 1

P- Agora você vai dizer quantos sonzinhos tem a palavra LUA.*

A.101- // U A três (P. pegou três cubos).*

P-OK! Agora será a palavra BOLA.

A.101- B O A A quatro (P. Pegou quatro cubos).

(...)

Escola 1

P- Quantos sonzinhos tem a palavra LUA.

A.107- /lã/ U A (P. pegou três cubos).

(...)

P-E a palavras queda?

A.107- Q E /dã/ A quatro (P. Pegou quatro cubos).

Escola 1

P- Quantos sonzinhos tem a palavra LUA?

A.109- três (P. pegou três cubos).
P-Muito bem! E quantos sonzinhos tem a palavra BOLA.
A.109- quatro (P. Pegou quatro).
P-E a palavra CHUVA? Quantos sonzinhos tem?
A.109- quatro (P. Pegou quatro cubos) .
P-E a palavras queda?
A.109-quatro (P. Pegou quatro cubos).

*Pesquisadora

**Aluno

Nos exemplos, observamos que o sujeito 101, pronunciou em alguns momentos os fonemas e em outros as letras das palavras. O sujeito 107, por outro lado, tentou pronunciar alguns fonemas, mas não conseguiu, e nos chamou a atenção que, ao pronunciar os segmentos da palavra *queda*, ele dizia para a primeira sílaba as letras Q e E. Tal situação indica, mais uma vez, a dificuldade em relação ao uso do dígrafo, poderia explicar o acerto desse aluno em relação à quantidade de fonemas da palavra.

Na escola 2, também prevaleceu a ausência de pronúncia de segmentos e a imitação da pronúncia dos fonemas e pronúncia de algumas letras; além disso, houve destaque para a pronúncia das letras apenas, situação que não esteve presente na escola 1. Observemos o exemplo abaixo:

Escola 2

P*- Quantos sonzinhos tem a palavra LUA.
A**.209- L -U -A três (P. pegou três cubos).
P-OK! Agora quantos sonzinhos tem a palavra BOLA?
A.209- B-O-L-A quatro (P. Pegou quatro).
P-OK, agora, você vai dizer quantos sonzinhos tem a palavra QUEDA.
A.209- Q-E-D-A quatro (P. Pegou quatro cubos).

*Pesquisadora

**Aluno

Os dados expostos indicam que os alunos, em sua maioria, apesar de acertarem a quantidade de fonemas, não pareceram pensar nos mesmos, como unidades sonoras isoladas. Ao invés disso, eles acabaram recorrendo, mais uma vez, tal como na tarefa de segmentação de palavras em fonemas, a diferentes

outros segmentos (letras, sílabas) e à tentativa mal-sucedida de pronúncia de fonemas.

4.2.5 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de identificação dos fonemas finais nas palavras (IPFF)

O quadro abaixo apresenta os tipos de justificativas dadas pelos alunos, quando eram solicitados a identificar os fonemas finais nas palavras.

Quadro 08 -Tipos de justificativas dadas pelas crianças na tarefa de IPFF (Identificação do fonema final nas palavras)

Escolas	Acerto/ Erro	Não justifica ou diz apenas “porque é”.	Dá justificativa que não demonstra reflexão fonológica.	Termina igual, termina com o mesmo som ou pedacinho ou letra, são parecidas , com o mesmo som.	Fala a sílaba final (explícita)	Fala a letra final (explícita)	Pronuncia o fonema final	Total
Escola 1	Acerto	1	0	8	0	21	1	31
	Erro	2	0	4	0	3	0	9
Escola 2	Acerto	3	6	8	1	11	0	29
	Erro	5	1	4	0	1	0	11
TOTAL	Acerto	4	6	16	1	32	1	60
	Erro	7	1	8	0	4	0	20
TOTAL RESPOTAS		11	7	24	1	36	1	80

(FONTE: ARAGÃO,S.S.A, 2014)

Observamos que os sujeitos apresentaram um razoável desempenho nesta tarefa (Escola 1- 72,5%, Escola 2- 70%), porém, quando analisamos as justificativas apresentadas, observamos que prevaleceu a pronúncia das letras no final das palavras em ambas as escolas, seguida das justificativas da categoria “termina igual, termina com o mesmo som ou pedacinho ou letra, são parecidas, com o mesmo som”, sem, no entanto, explicitar o fonema. Ressaltamos, mais uma vez, que nesta tarefa, assim como em outras anteriores, não havia qualquer distinção entre a pronúncia das letras e dos fonemas dos sons vocálicos e os alunos pareciam muito tranquilos em pronunciar letras. Podemos ilustrar com os exemplos abaixo:

Escola 1:

P- Qual desses (apontando para os demais desenhos) termina com o mesmo sonzinho que CAJU (mostra a figura do caju)*

*A 107**- PERU*

P- Por quê?

A107- Por que caju termina com U e peru também

P- Qual desses (apontando para os demais desenhos) termina com o mesmo sonzinho que COLA? (mostra a figura da cola)

A 107- LUVA

P- Por quê?

A107- Por que termina com a letra A

(...)

Escola 2:

P- Qual desses (apontando para os demais desenhos) termina com o mesmo sonzinho que CUPIM (mostra a figura do cupim)

A 203- JARDIM

P- Por quê?

A 203- Por que tem a mesma letra.

P- Qual desses (apontando para os demais desenhos) termina com o mesmo sonzinho que COLA? (mostra a figura da cola)

A 203- LUVA

P- Por quê?

A 203- Por que tem o mesmo som, a mesma letra é igual.

**Pesquisadora **Aluno*

Quanto aos erros, apesar de serem em menor número, nos chamou a atenção, nas duas escolas, assim como na tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, já analisada, que, de forma geral, os alunos não justificaram

ou tenderam a apresentar justificativas que não revelavam reflexão fonológica. Vejamos um exemplo desta última situação:

Escola 2:

P- Qual desses (apontando para os demais desenhos) termina com o mesmo sonzinho que RATO? (mostra a figura do cupim)

A 207- JACA

P- Por quê?

A 207- Por que ela é para comer.

*Pesquisadora **Aluno

Uma crítica ou limitação a ser levada em conta, nos estímulos por nós usados na tarefa de identificação de palavras com mesmo fonema final é o fato de que, ao buscarmos evitar fonemas difíceis de serem pronunciados isoladamente, terminamos por incluir apenas fonemas vocálicos orais e nasais nos itens de exame.

4.2.6 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais (PPFA)

Observamos que houve um razoável desempenho nesta tarefa (escola 1- 72,5%; Escola 2- 65%).

O quadro abaixo apresenta os tipos de erros cometidos quando solicitamos que os alunos produzissem uma palavra com determinado fonema pronunciado:

Quadro 09 -Tipos de erro cometidos pelas crianças na tarefa de PPFA (produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais)

<i>Escolas</i>	Não respondeu	Não apresentou resposta que indicasse reflexão fonológica	Trocou o fonema /s/ pelo /j/; /k/; /z/	Produção palavras que não existem mas que possuíam o fonema inicial solicitado.	Trocou o /g/ pelo /ʒ/	Trocou o /f/ pelo /z/	Total
Escola 1	3	2	2	4	--	--	11
Escola 2	--	2	7	2	2	1	14
Total	3	4	9	6	2	1	25

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Ao analisar o que os alunos diziam quando erravam, vimos que na escola 1, o que prevaleceu foi a produção de palavras que não existiam e a ausência de respostas. O exemplo abaixo ilustra a primeira situação:

Escola 1:

P- A gora você vai me dizer uma palavra que começa com o sonzinho /g/
A 103- /gui/? GUIACHO
P- E agora você vai me dizer uma palavra que começa com o sonzinho /R/
A 103- RALETA
(...)

Na escola 2 esteve mais presente, entre os erros, a produção de palavras com outros fonemas iniciais. Essa situação pode ser exemplificada no trecho a seguir:

Escola 2

P- A gora você vai me dizer uma palavra que começa com o sonzinho /f/

A 204- SAPO
 P- E agora você vai me dizer uma palavra que começa com o sonzinho /s/
 A 204- CASA
 (...)

No primeiro exemplo, as duas palavras produzidas, apesar de possuírem os fonemas solicitados, não existiam. No segundo exemplo, o aluno 204 trocou o fonema /ʃ/ pelo /s/ e o /s/ pelo /k/. Esses tipos de erros também foram encontrados por Aragão e Moraes (2012).

4.2.7 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de adição de fonemas em palavras (AFP)

O quadro abaixo apresenta os tipos de erros apresentados pelos sujeitos, quando solicitados a adicionarem um fonema a determinada palavra:

Quadro 10 -Tipos de erros cometidos pelas crianças na tarefa de AFP (adição de fonemas em palavras)

Escolas	Não demonstra reflexão fonológica	Adicionou um (ns) fonema (s) diferente (s) no início da palavra apresentada	Produziu outra palavra com o fonema pronunciado	Formou outras palavras mudando a ordem e/ ou adicionando outras letras no interior da palavra apresentada.	Total
Escola 1	0	7	0	4	11
Escola 2	4	5	5	11	25
Total	4	12	5	15	36

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Nesta tarefa, identificamos que a escola 1 obteve melhor desempenho (Escola 1-82,5%; escola 2- 37,5% acertos). Estudos anteriores coincidem apenas com os resultados da escola 2 (ARAGÃO; MORAIS, 2012). Tal distinção pode ter relação, como já destacamos, à maior ênfase dada pela professora da escola 1, na explicitação por ela e pelos alunos dos fonemas.

Sobre os tipos de erros, na escola 1, o que mais ocorreu foi a adição de um (ns) fonema (s) diferente (s) à palavra apresentada. Isso pode ser ilustrado no trecho abaixo:

Escola 1:

P*- Se eu colocar o sonzinho / ʒ / no começo da palavra EMA qual palavra forma?

A 102**- ZEMA

P- E se eu colocar o sonzinho / ʃ / no começo da palavra ave, qual palavra forma?

A 102- SAVE

*Pesquisadora **Aluno

Na escola 2, o tipo de erro que prevaleceu foi a formação de outras palavras, mudando a ordem e/ou adicionando outras letras à palavra apresentada. O exemplo abaixo poderá ilustrar melhor o que estamos dizendo:

Escola 2:

P*- Se eu colocar o sonzinho // no começo da palavra UVA qual palavra forma?

A 209**- /luta/

P- E se eu colocar o sonzinho /K/ no começo da palavra ano, qual palavra forma?

A 209- /Kane/

*Pesquisadora **Aluno

Os dois exemplos mostram que os alunos, quando erraram, apresentaram respostas que mostraram reflexão fonológica. No primeiro exemplo (aluno 102), a criança conseguiu realizar a junção entre um fonema e a palavra apresentada. No exemplo 209, a criança utilizou alguns fonemas da palavra pronunciada originalmente. Os tipos de erros identificados nesta tarefa, também foram constatados por Aragão e Morais (2012). A dificuldade pareceu estar relacionada ao

nível de esforço cognitivo exigido pela tarefa, já que a criança precisava pensar em cada unidade pronunciada e, em seguida, realizar mentalmente a junção entre as partes, considerando, inclusive, a ordem, já que o fonema não podia ser colocado em qualquer posição da palavra, mas no início.

4.2.8 Análise qualitativa do desempenho na tarefa de subtração de fonemas em palavras (SFP)

O quadro abaixo apresenta os tipos de erros cometidos pelos sujeitos quando solicitado a subtrair um fonema e dizer a palavra formada.

Quadro 11 -Tipos de erros cometidos pelas crianças na tarefa de SFP(subtração de fonemas em palavras)

Tarefa/Escolas	Não demonstrou reflexão fonológica	Subtraiu a sílaba inicial	Produziu outra palavra com alguns fonemas no interior da palavra original	Trocou apenas o fonema inicial por outro	Produziu outra palavra apenas com a sílaba inicial da palavra apresentada.	Produziu outra palavra apenas com o fonema inicial da palavra apresentada	Total
Escola 1	1	--	9	5	2	1	18
Escola 2	1	2	9	--	3	9	24
Total	2	2	18	5	5	10	42

(FONTE: ARAGÃO,S.S.A, 2014)

Observamos que os alunos apresentaram mais erros que na tarefa anterior (Média acertos: escola 1- 57,5; escola 2- 37,5%). Sobre os tipos de erros cometidos, constatou-se que na escola 1 os sujeitos produziram mais outra palavra com alguns fonemas da palavra original. Na escola 2, também prevaleceu esse tipo de erro, mas também foi comum a produção de outras palavras com o fonema inicial da palavra apresentada. Observemos os exemplos a seguir:

Escola 1:

P*- Se eu tirar o sonzinho /m/ da palavra MOLHO qual palavra forma?

A 108**- ÓLEO

P- E se eu tira o sonzinho /k/ da palavra CAMA, qual palavra forma?

A 108- CANGA

Escola 2:

P- Se eu tirar o sonzinho /k/ da palavra CAMA qual palavra forma?

A 108- CACO

P- E se eu tirar o sonzinho / ʒ / da palavra JAULA, qual palavra forma?

A 108- JACA

*Pesquisadora **Aluno

Os tipos de erros cometidos divergem daqueles encontrados por Aragão e Morais (2012). Esses autores identificaram que os sujeitos, ao errarem, em sua maioria, não apresentavam respostas que demonstrassem reflexão fonológica. No entanto, o estudo citado converge com este, quando considerando que ambos os grupos apresentaram baixo desempenho nesta tarefa. Tal situação pode estar relacionada à demanda cognitiva implicada pela tarefa, pois era necessário, localizar o fonema pronunciado na palavra, extraí-lo e mentalmente deduzir a palavra resultante.

4.2.9 Análise qualitativa do desempenho na síntese de fonemas (SF)

O quadro abaixo apresenta os tipos de erros cometidos pelos sujeitos quando solicitado a realizar a síntese de fonemas de modo a formar palavras:

Quadro 12- Síntese de fonemas para formar palavras (SF)

Tipos de erros/ Escola	Produziu outra palavra com o primeiro fonema solicitado	Não demonstrou reflexão fonológica	Produziu palavra com os fonemas pronunciados mas mudou a ordem considerando a pronúncia e/ ou adicionou outros fonemas.	Total
Escola 1	14	1	5	20
Escola 2	14		7	21
Total	28	1	12	41

(FONTE: ARAGÃO, S.S.A, 2014)

Os alunos apresentaram um razoável e semelhante desempenho médio nesta tarefa (Escola 1-50%; Escola 2- 47,5%). Entre os erros, observamos que prevaleceu a produção de outra palavra com o primeiro fonema solicitado, seguida da produção de palavras com os fonemas pronunciados mudando a ordem (considerando a pronúncia) e/ ou adicionando outros fonemas. Observemos os exemplos:

Escola 1:

P*- Qual palavra é formada pelos sonzinhos /j/ /a/?

A-102** CHINA

Escola 1:

P- Qual palavra é formada pelos sonzinhos /j/ /a/?

A-103 CHIRRA

Escola 2:

P- Qual palavra é formada pelos sonzinhos /j/ /a/?

A-206 CHINA

P- Qual palavra é formada pelos sonzinhos /m/ /a/ /l/ /a/

A-206 CAMA

*Pesquisadora **Aluno

Entre os sujeitos de Aragão e Moraes (2012), o desempenho nesta tarefa foi ainda mais baixo. Além disso, na maioria das respostas, as crianças não apresentavam soluções que demonstrassem reflexão fonológica. Assim, considerando que nas tarefas anteriores ficou clara a dificuldade dos nossos sujeitos em isolar os fonemas, nesta tarefa a dificuldade parecia estar relacionada, à necessidade de reter os fonemas isolados serialmente e realizar a junção, formando assim uma nova palavra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A crescente influência das diferentes concepções sobre o papel da consciência fonológica nas práticas de ensino de alfabetização motivou a discussão proposta neste trabalho. Nele buscamos investigar as habilidades de consciência fonêmica e o desempenho na leitura revelados por crianças que atingiram uma hipótese alfabética de escrita e que estiveram inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado.

De forma específica, verificamos e comparamos as habilidades de consciência fonêmica que os alunos apresentaram; identificamos as habilidades de leitura de palavras e frases, além de leitura de texto (compreensão) apresentadas pelos sujeitos; identificamos a relação entre as habilidades de consciência fonêmica e as habilidades de leitura e, por fim, analisamos as respostas apresentadas pelos alunos nas atividades de consciência fonêmica.

Ao verificarmos e compararmos quais habilidades fonêmicas as crianças revelaram, observamos que, mesmo entre sujeitos inseridos em turmas onde o método fônico era aplicado, houve um baixo desempenho na maioria das tarefas de consciência fonêmica. Esses resultados são semelhantes aos encontrados em outras pesquisas (MOUSINHO, CORREA, 2008; ARAGÃO;MORAIS 2010; 2012; SILVA; PESSOA 2010) Vale destacar que, nas pesquisas citadas, as práticas de ensino não apresentavam um ensino sistemático dos fonemas. Ou seja, os dados aqui apresentados, indicam que o ensino explícito dos fonemas não foi um fator decisivo para um melhor desempenho entre os nossos sujeitos.

Sobre o desempenho nas tarefas de leitura, observamos um melhor desempenho na tarefa de leitura de palavras, seguida da leitura de frases e um baixo desempenho de leitura de texto. Acreditamos que o desempenho dos alunos na leitura de palavras pode estar relacionado ao fato de que a chegada dos alunos na hipótese alfabética de escrita, indica que os sujeitos já compreenderam a maioria dos princípios do sistema de escrita alfabética, conforme Ferreiro (1982), Morais (2012), o que possibilitaria a realização de antecipações de sentido das palavras, ainda que os alunos não tivessem o domínio de todas as correspondências som-grafia.

Por outro lado, a leitura de frases, apresentou um nível de dificuldade maior para os nossos sujeitos, o que indica que uma maior demanda cognitiva para aqueles leitores iniciantes. Assim, considerando os processos apontados por Colomer e Camps (2002), acreditamos que a dificuldade encontrada por alguns, pode estar relacionada ao fato de que a articulação entre antecipar e verificar as informações ainda não estivesse gerando o automatismo necessário para a compreensão leitora, o que pode ter acarretado na dificuldade de integrar as diferentes informações.

A atividade de leitura de texto, por outro lado, exigiu de nossos sujeitos um esforço ainda maior que as tarefas anteriores. Observamos, assim, que apesar de todos os alunos apresentarem escrita alfabética, os conhecimentos construídos sobre o sistema de escrita não foram suficientes para a exigência presente na leitura de texto, o que indica o desenvolvimento da compreensão leitora, que requer habilidades específicas, que precisam ser ensinadas (SOLÉ, 1998). Porém, destacamos que mais estudos são necessários para uma maior clareza entre a compreensão leitora de sujeitos em processo de alfabetização com métodos fônicos e o desenvolvimento da consciência fonológica. Ressaltamos que o Alfa e Beto (OLIVEIRA, 2010) não investe no desenvolvimento da compreensão leitora. As crianças são expostas sobretudo à leitura de palavras e pseudopalavras soltas, além de amontoados de frases que não podem ser chamados de “textos”.

Ao relacionarmos a leitura e o desempenho nas tarefas de consciência fonêmica, o que nos chamou a atenção, foi que o baixo desempenho das habilidades fonêmicas, não impediu que os alunos lessem a maioria das palavras apresentadas. Além disso, mais uma vez, observamos como apenas as habilidades já identificadas por outros estudos como relacionadas ao processo inicial de alfabetização, apresentaram alguma correlação com determinadas habilidades de leitura.

Sobre a análise qualitativa, se levamos em conta as tarefas onde os alunos eram solicitados a justificar as suas respostas (Identificação e produção de palavras com o mesmo fonema inicial; Identificação do fonema final nas palavras, produção de palavras com o mesmo fonema inicial), ficou evidente que a maioria dos alunos, mesmo quando acertaram, apresentaram, em suas justificativas, respostas que

indicavam que estavam pensando em letras ou sílabas. Além disso, muitos explicitaram que compreendiam o que estava sendo solicitado, mas reconheceram que não conseguiam pronunciar os fonemas das palavras.

Nas tarefas onde os alunos precisavam adicionar, subtrair e sintetizar fonemas nas palavras, observamos que eles apresentaram mais erros, porém, nelas, houve uma tendência de apresentar respostas que demonstravam reflexão fonológica, relação com as respostas corretas.

Na tarefa de contagem de fonemas, mais uma vez ficou evidente que os alunos pensavam nas letras das palavras, parecendo que o elevado número de acertos estaria em estreita relação com o pouco domínio da convenção ortográfica.

Porém, foi na tarefa de segmentação de palavras em fonemas que identificamos de forma mais evidente a dificuldade dos alunos em relação ao trabalho isolado com os fonemas. Nela, os sujeitos apresentaram diferentes estratégias para tentarem dar conta da situação, mas, como não tinham como fugir do comando, acabaram errando com mais frequência. Ressaltamos que não tratamos como sinônimos a dificuldade de isolar os fonemas e a ausência de conhecimentos explícitos. Com base no modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith (1992), interpretamos que os sujeitos que acertavam (ou erravam) por pronunciarem letras, sílabas ou uma mistura dessas a fonemas, nos davam boa indicação de que estavam monitorando a presença de unidades menores que a sílaba oral, no interior das palavras. Interpretamos, inclusive, que tais trocas (de fonemas por letras) não deveriam ser vistas como ausência de um conhecimento explícito consciente verbal sobre fonemas, revelando, mais exatamente, a necessidade de apelar para um formato gráfico-visual (letras recuperadas a partir das imagens ortográficas que o aprendiz guardou em seu léxico mental), para poder se referir a fonemas, que sequer são unidades com uma identidade em si, pois só existem em oposição a outras sequências fonológicas.

Observamos que, na escola 1, os alunos apresentaram, ocasionalmente, melhor desempenho que na escola 2, de modo significativo na tarefa de adição de fonemas. É interessante notar, que essa distinção não influenciou no desempenho dos alunos no ditado, pois ambos os grupos apresentavam escrita alfabética e desempenho semelhante da leitura de palavras.

Concluímos, portanto, que o desempenho na atividade de ditado e leitura de palavras, reveladores de que os alunos haviam compreendido o Sistema de Escrita Alfabética e começavam a ler e escrever convencionalmente, não estavam diretamente relacionados ao desempenho revelado na maioria das tarefas que avaliaram a consciência fonêmica.

Questionamos, assim, por que os defensores de métodos fônicos acreditam que habilidades como a de segmentar palavras em fonemas, por exemplo, seriam requisitos para o processo de alfabetização, quando mesmo as crianças inseridas em turmas onde o método era ensinado, demonstraram que não precisaram e não conseguiam dominá-las, para se apropriarem do SEA.

Diante das evidências, reiteramos, assim como Moraes, A (2004; 2010; 2012) que o aprendizado do sistema de escrita alfabética é um processo pelo qual o sujeito confronta e reelabora suas hipóteses, (re)construindo uma série de conceitos e que a consciência fonológica, de uma forma bem mais ampla, é um processo importante nesta construção, mas não suficiente. Por não se reduzir ao aprendizado de um código, a aprendizagem da escrita alfabética não seria resolvida, apenas, com um treino voltado à associação de fonemas (detectados pelas habilidades de consciência fonêmica) a grafemas (treinados via exercício motor e memorização), como concebem os defensores dos métodos fônicos.

Considerando a “constelação” de habilidades presentes no conceito de consciência fonológica, concluímos que algumas de nível fonêmico parecem estar mais relacionadas ao processo de alfabetização (por exemplo, identificação e produção de palavras a partir do fonema inicial), enquanto outras parecem sequer serem desenvolvidas, posteriormente, (por exemplo, segmentação fonêmica), a menos que o indivíduo receba uma formação em fonética e/ou fonologia, geralmente, em cursos de graduação .

Diante deste quadro, não parece fazer sentido a insistência em práticas de ensino que reduzem o processo de alfabetização ao treino fonêmico. Por isso, defendemos a urgência desta discussão no âmbito educacional, como forma de refletir sobre propostas que, muitas vezes, encontram-se reduzidas, pelos autores de métodos sintéticos, à operacionalização, pelo professor, de passos que “garantiriam o sucesso da alfabetização”.

Considerando o cenário educacional nacional vivenciado nas duas últimas décadas, onde tem sido possível observar, conforme Soares (2003); Moraes (2012) a negligência em relação à metodologia da alfabetização alimentada pela hegemonia dos estudos do letramento, parece-nos compreensível que o uso de estratégias de métodos como o fônico, se apresentem como a tábua de salvação para as dificuldades de nossas escolas em alfabetizar.

Porém, tal postura, pode ser muito desrespeitadora, já que tem sido comum a compra de pacotes que buscam a padronização do ensino, que apresentam um material engessado, que desrespeitam (conforme, ARAGÃO, 2013; 2014; SILVA C. 2012; SILVA N. 2012), o professor enquanto profissional e o aluno como construtor do saber.

Para compreendermos, ainda melhor o tema sobre o qual nos debruçamos, reconhecemos a importância da ampliação da discussão de alguns pontos levantados: a relação entre a prática docente e o desempenho dos alunos na consciência fonêmica e no desenvolvimento da leitura; a relação entre habilidades de consciência fonêmica e os diferentes perfis dos alunos, considerando o domínio das correspondências som-grafia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G; FERREIRA, A.T.B. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, N.38, p. 252-264, mai-ago 2008.

ARAGÃO, S.; MORAIS, A. *Avaliando habilidades de consciência fonêmica de crianças já alfabetizadas pelo método fônico*. In: 1º. ENAPPE. 2012, Natal. *Anais do 1º. ENAPPE Natal*. CDrom. pp- 1-16, 2012.

AZEVEDO, Silvia de S; MORAIS, Artur G. *Conhecimentos fonêmicos de crianças concluindo a alfabetização*. Monografia (especialização)- Faculdade frassinetti do recife, pós-graduação em alfabetização, Recife, 2011.

ARAUJO, M. Y. *Iniciação à Leitura*. Bahia: Virgília de BH,1968.

BELINTANE, C. *Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*. Educação e Pesquisa, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

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

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil : *os novos caminhos : relatório final*. 2. ed.Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília. Dezembro/2012.

CAPOVILLA, A.; DIAS, N. ; MONTIEL, J. *Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no Ensino Fundamental e correlação com nota escolas*. Psico-USF, v. 12, n 1, p 55-64, jan/jun 2007.

CAPOVILLA, A. G. & CAPOVILLA, F. C. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. *Desenvolvimento Metalinguístico: Questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C. ; BATISTA, A. C. E. . *O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura e da escrita em português In. *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. org. Regina Ritter Lamprecht- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLOMER, T. e CAMPS, A. *Ensinar a ler ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed, 2002.

CORREA, J. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: SPINILLO, A. G., CORREA, J., LEITÃO, S., *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.

CORREA, J. MACLEAN, M. *O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização*. In: LAMPRECHT, R. *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil* (2011)

EHRI, L. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In GOUGH, P.; EHRI, L. & TREIMAN, R. (Orgs.). *Reading acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 1992, p. 107-143.

FALCÃO, J.; Régnier, J. C. *Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FERREIRO, E. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. *Cadernos de Pesquisa*. v. 52. p. 7-17, 1985.

FERREIRO, GOMEZ P. e Colaboradores. *Evolución de La escritura durante El primer año escolar*. In *Análisis de las perturbaciones em el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México, 1982.

_____. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 17).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, G. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; BONILHA, G.; FREITAS, G.; MATZENAUER, C.; MEZZOMO, C.; OLIVEIRA, C.; RIBAS, L. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004

FREITAS, G. ; VIDOR, C. A consciência fonológica em adultos alfabetizados.. *Cadernos de Pesquisa em Lingüística*. Porto Alegre, v.1, nº1, agosto 2005, p.99-102.

GATTI, B. ; PATTO, M.H.S; COSTA, M.K.; KOPIT, M; E ALMEIDA, R.M. *A reprovação na 1ª. série do 1º. Grau: um estudo de caso*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38 p. 3-13, 1981.

GATTI, B. *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOMES, M. C.; MORAIS, A. G. *Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética*. Relatório de pesquisa. PROPESQ/ CNPq. Recife: 2013, p. 1-19.

GOMBERT, Jean-Émile. *Metalinguistic development*. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOSWAMI, U.; BRYANT, *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum, 1990.

HATCHER, P; HULME, C. ELLIS, A.W. *Ameliorating Early Reading Failure by Integrating the Teaching of Reading and Phonological Skills*. In: MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: EDUSP, 1996.

INSTITUTO ALFA E BETO: IAB . 2014. Disponível em: < <http://www.alfaebeto.org.br/abrangencia/> >. Acesso em: março/ 2014.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MA: MIT Press, 1992.

LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da linguagem escrita Processo evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 2006.

LEAL, T.; BRANDÃO, C. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: *Ler e escrever na Educação Infantil : discutindo práticas pedagógicas*. Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa, organização. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010

LEITE. T. M. R. *Alfabetização - Consciência Fonológica, Psicogênese da Escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção*. Recife: UFPE, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPE, 2006.

LEITE, T. M. R. *Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores*. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2011.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, A. G. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Letras de Hoje. Porto Alegre. V. 39, nº 3, p. 193-206, setembro, 2004.

_____. *Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. Presença Pedagógica*. Belo horizonte, V.12, n. 70, p. 59 à 67, jul./ago. 2006a.

_____. *Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil*. In: ENDIPE, 8, 2006. Anais do XIII ENDIPE– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife: vol. Único, abril, 2006b.

_____. *A Psicologia, o Ensino e Aprendizagem na Alfabetização*. In: MORAIS, A.G. *Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização*. Centro de Educação – Recife, 2010.

_____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, A G. & LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, 1989, 51-54.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRÍA, J. & BERTELSON, P.. *Does awereness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?* Cognition, 7, 323-331, 1979.

MORTATTI, M. R. L. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular*. Cadernos Cedes, ano XX, no 52, novembro/2000.

_____. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2006.

MOOJEN, S. (Coord.) CONFIAS- *Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOUSINHO R, CORREA J. *Habilidades linguístico-cognitivas em Leitores e não-leitores*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 21 (2) p. 113-8 abr-jun, 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. *Programa Alfa e Beto: Manual da escola- 5 ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2007.*

OLIVEIRA, J. B. A. OLIVEIRA, J. B. A. *Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças: manual de orientação- 8 ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.*

OLIVEIRA, J. B. A. *Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças: manual de orientação- 9 ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.*

OLIVEIRA, E. L.; MORAIS, A. G.. *Psicogênese da escrita sob exame: efeitos de diferentes formas de avaliação sobre os conhecimentos que as crianças revelam a*

respeito da escrita alfabética. Relatório de pesquisa. PROPESQ/ CNPq. Recife: 2013, p. 1-19.

PESSOA, A. C. R. Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e domínio da ortografia em crianças. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

REGO, L.L.B. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In KATO, M. (org.) *A concepção de escrita pela criança*. Campinas: Ed. Pontes, 1988. (pp. 105-135).

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis, Vozes, 1986.

SANTOS, M. MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 38, set./dez. 2010.

SILVA, T. T. ; PESSOA, A. C. R. G. . *Relação entre habilidades fonêmicas e o domínio da escrita no primeiro ciclo*. In: III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, C. V. *O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação como o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita*. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2012.

SILVA N.N.T. *Práticas de alfabetização de professores participantes do programa “Alfa e Beto” na cidade de Caruaru – PE*. In: EPEPE, 2, 2012, Caruaru. Anais do 2º. EPEPE (Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco). Caruaru, 2012.

SILVA, C.R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (pp. 205-237).

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. *A reinvenção da alfabetização*. Presença Pedagógica. v.9, n.52, p. 1-21, jul./ago. 2003

VERNON, S. *Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes*. *Infancia y Aprendizaje*, México, nº 81, p. 105-120, 1997.

APÊNDICES:

APÊNDICE 01- Tarefa ditado

DITADO INDIVIDUAL

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: _____ ESCOLA: _____

IDADE: _____

ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO:

























APÊNDICE 02- Tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito quartetos de desenhos, cada quarteto será com palavras semelhantes quanto ao número e tonicidade das sílabas (dentre as quais duas compartilham o mesmo fonema inicial)

2- Procedimentos:

Vamos continuar as atividades? Agora você vai identificar palavras que começam com o mesmo som, você vai prestar atenção no primeiro sonzinho das palavras, por exemplo, aqui temos as palavras **CADEIRA, MINHOC, REVISTA E MÁSCARA** (em seguida pegar a palavra minhoca) dessas outras três, a palavra que começa com o mesmo sonzinho a palavra minhoca é a máscara, por que as duas começam com o sonzinho /m/. Veja que o primeiro pedaço não é igual, mas o sonzinho que começa o primeiro pedaço é o mesmo.

Vou mostrar outros desenhos. Veja: **SINO, NARIZ, NUVEM, LAÇO** (em seguida pegar o desenho do nariz) Veja, **NARIZ** começam com o mesmo sonzinho que nuvem por que os dois começam com o sonzinho /n/ (repetir a explicação).

Treino: Agora é sua vez. Eu vou mostrar os cartões, vou falar o nome das quatro figuras, vou escolher uma e você vai mostrar qual é a outra figura que começa com o mesmo sonzinho.

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que rosa (pegar o desenho rosa)?

a) () ROSA () COLAR () BULE () RÁDIO

Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que bombeiro (*pegar o desenho bombeiro*)?

b) ☐ XÍCARA ☒ **BUZINA** ☐ CENOURA ☐ **BOMBEIRO**

Por quê? _____

Tarefa:

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que mala (*pegar o desenho mala*)?

1) ☐ SIRI ☒ **MALA** ☐ **MOTO** ☐ CHAPÉU

Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que roda (*pegar o desenho roda*)?

2) ☐ PIA ☒ **RATO** ☐ BOLA ☐ **RODA**

Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que sapo (*pegar o desenho sapo*)?

3) ☐ **SAPO** ☐ GELO ☐ COLA ☐ **SOFÁ**

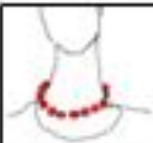
Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que pato (*pegar o desenho pato*)?

(4) ☐ CHAVE ☒ **PORTA** ☐ VIOLÃO ☐ **PATO**

Por quê? _____

APÊNDICE 03- Figuras da tarefa de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

EXEMPLO:			
			
			
TREINO			
			
			
TAREFAS			
			
			
			
			

APÊNDICE 4- Tarefa de identificação do fonema final das palavras

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito quartetos de desenhos, cada quarteto será com palavras semelhantes quanto ao número e tonicidade das sílabas (dentre as quais duas compartilham o mesmo fonema final)

2- Procedimentos:

Agora você vai identificar palavras que terminam com o mesmo som, você vai prestar atenção no último sonzinho das palavras, por exemplo, aqui temos as palavras **DEDO, MOLA, BALDE E PATO** (em seguida aponta a palavra dedão) dessas outras três, a palavra que termina com o mesmo sonzinho a palavra **DEDO** é **PATO**, por que as duas terminam com o sonzinho /u/. Veja que o último pedaço não é igual, mas o sonzinho que termina a palavra é o mesmo.

Vou mostrar outros desenhos. Veja: **LIVRO, CAPIM, PUDIM, FOCA** (em seguida pegar o desenho do jardim) Veja, **PUDIM** termina com o mesmo sonzinho que **CAPIM** por que os dois começam com o sonzinho /i/ (repetir a explicação).

Treino: Agora é sua vez. Eu vou mostrar os cartões, vou falar o nome das quatro figuras, vou escolher uma e você vai mostrar qual é a outra figura que termina com o mesmo sonzinho.

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que *rosa* (pegar o desenho rosa)?

a) () SAPO () **DOCE** () LULA () **PENTE**

Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que *bombeiro* (pegar o desenho bombeiro)?

b) ()URSO () JIPE () **LATA** () **ROSA**

Por quê? _____

Tarefa:

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que mala (*pegar o desenho mala*)?

1) () BOLA () **PERU** () RAIZ () **CAJU**

Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que roda (*pegar o desenho roda*)?

2) () **COLA** () GELO () POTE () **LUVA**

Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que sapo (*pegar o desenho sapo*)?

3) () SALA () **CUPIM** () **JARDIM** () GATO

Por quê? _____

Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que menino (*pegar o desenho menino*)?

(4) () TÊNIS () **BOLO** () JACA () **RATO**

Por quê? _____

APÊNDICE 05- Desenhos da tarefa de identificação do fonema final das palavras



APÊNDICE 06- Tarefa de produção de palavras que começam com o mesmo fonema

Identificação do aluno

Nome: _____

Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito palavras, com fonemas iniciais diferentes, cada uma.

2- Procedimentos:

Exemplo: Agora eu vou dizer uma palavra e você vai dizer uma outra palavra que começa com o mesmo sonzinho, não pode ser a primeira sílaba igual, somente o primeiro sonzinho, por exemplo, eu vou dizer uma palavra que começa com o mesmo sonzinho que bule: bandeira pois as duas começam com o sonzinho /b/, veja que somente o primeiro sonzinho que é igual. Vou dar outro exemplo, a palavra moeda começa com o mesmo sonzinho que madeira pois as duas começam com o sonzinho /m/, veja que é somente o mesmo sonzinho.

Treino: Agora é a sua vez, vou dizer uma palavra e você vai dizer outra que tem o primeiro sonzinho igual.

☐ ☐ NARIZ _____

Por quê: _____

☐ TOALHA _____

Por quê: _____

Tarefa:

1. COCO _____

Por quê: _____

1. JACARÉ _____

Por quê: _____

3. PIPOCA_____

Por quê:

4. VELHO_____

Por quê:

APÊNDICE 07- Tarefa de separação de fonemas nas palavras

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito palavras, sendo quatro com dígrafos e quatro sem dígrafos.

Exemplo: *Agora você vai dizer os sonzinhos das palavras que eu disser, por exemplo, a palavra pá tem os sonzinhos /p/ /a/, e a palavra guia tem os sonzinhos /g/ /i/ /a/*

Treino: Agora é a sua vez de dizer, quais são os sonzinhos da palavra:

· BARRO _____

CHINA _____

Tarefa:

1. GUERRA _____

2. CHAVE _____

3. VELA _____

4. RODA _____

APÊNDICE 08- Tarefa de contagem do número de fonemas nas palavras

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito palavras, sendo quatro com dígrafos e quatro sem dígrafos.

2- Procedimentos:

Exemplo: Agora você vai dizer quantos sonzinhos as palavras tem, por exemplo, a palavra quilo tem os sonzinhos /q/ /i/ /l/ /u/ (usar as tampinhas), ou seja, 4 sonzinhos, e a palavra tia tem os sonzinhos /t/ /i/ /a/, ou seja, 3 sonzinhos.

Treino: Agora é a sua vez, eu vou dizer uma palavra e você vai usar essas tampinhas para contar e dizer quantos sonzinhos tem.

·CHÃO _____

·COLA _____

Atividade:

1.LUA _____

1. BOLA _____

3. CHUVA _____

4.QUEDA _____

APÊNDICE 09- Tarefa de fonemas em palavras

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito fonema e oito palavras.

2- Procedimentos:

Exemplo: Agora eu vou dizer um sonzinho para você colocar no começo de uma palavra e assim formar uma outra palavra. Se eu colocar o sonzinho /m/ no começo da palavra *ata* fica *mata* e se eu colocar /f/ no começo da palavra *oca* fica *foca*.

Treino: Agora é a sua vez, eu vou dizer o sonzinho você vai colocar ele no comecinho da palavra e dizer qual a outra palavra formada :

Se eu colocar o sonzinho /p/ no começo de *ovo* fica? _____

Se eu colocar o sonzinho /r/ no começo de *ata* fica? _____

Tarefa:

1. Se eu colocar o sonzinho /l/ no começo da palavra *uva* fica? _____
2. Se eu colocar o sonzinho /g/ no começo da palavra *ema* fica? _____
3. Se eu colocar o sonzinho /x/ no começo da palavra *ave* fica? _____
4. Se eu colocar o sonzinho /q/ no começo da palavra *ano* fica? _____

APÊNDICE 10-Tarefa de subtração de fonema em palavras

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito palavras

2- Procedimentos:

Exemplo: Agora eu vou pedir para você tirar um sonzinho de uma palavra, e depois você vai dizer qual palavra formou. Se eu tirar o sonzinho /p/ da palavra *porta* fica horta e se eu tirar /q/ da palavra *casa* fica asa.

Treino: Agora é a sua vez, você vai tirar o sonzinho da palavra e dizer qual a outra palavra formada.

Se eu tirar o sonzinho /v/ da palavra *vela* fica? _____Se eu tirar o sonzinho /x/ da palavra *chuva* fica? _____**Tarefa:**

1. Se eu tirar o sonzinho /p/ da palavra *pano* fica? _____
 2. Se eu tirar o sonzinho /m/ da palavra *molho* fica? _____
 3. Se eu tirar o sonzinho /q/ da palavra *cama* fica? _____
 4. Se eu tirar o sonzinho /j/ da palavra *jaula* fica? _____
-
- _____

APÊNDICE 11- Tarefa de produção de palavras a partir da escuta de fonemas:

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito fonema.

2- Procedimentos:

Exemplo: Com o sonzinho /p/ posso formar a palavra *pato* e com o sonzinho // posso formar a palavra *letra*.

Treino: Agora é a sua vez, eu vou dizer o sonzinho e você vai dizer uma palavra que começa com esse sonzinho:

/t/ _____

/v/ _____

Tarefa:

/g/ _____

/r/ _____

/x/ _____

/s/ _____

APÊNDICE 12- Tarefa síntese de fonemas

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1- Materiais:

Relação de oito palavras sendo quatro com dígrafo e quatro sem dígrafo.

Exemplo: Agora eu vou dizer os sonzinhos de uma palavra e você vai dizer que palavra forma..Os sonzinhos /b/ /o/ /l/ /a/ formam a palavra *bola* e os sonzinhos /f/ /e/ /r/ /o/ formam a palavra *china*.

Treino: Agora é a sua vez, eu vou dizer os sonzinhos e você vai dizer qual é a palavra formada.

/a/ /z/ /a/ _____

/c/ /a/ /r/ /u/ _____

Tarefa:

/x/ /a/ _____

/m/ /a/ /l/ /a/ _____

/a/ /v/ /o/ _____

/ô/ /s/ /u/ _____

APÊNDICE 13- Tarefa leitura de palavras

Identificação do aluno

Nome: _____ Escola: _____

Idade: _____

1) Marque a palavra correspondente a cada desenho:

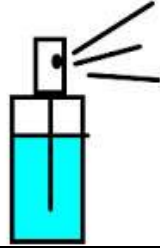
POMADA**PANELA****PARADA****POLIDA****MALA****COLA****MOLA****BALA****DRAGÃO****DROGAS****DOIDÃO****DARDOS****BANDEJA****BANDOLIM****BANANAS****BANDEIRA**

PERIGO

PERFEITO

PERFUME

PETECA



ESTRELA

ESCADA

ESCAMA

ESCOLA



APÊNDICE 14- Roteiro de observação

1- Caracterização da organização da sala de aula.

2- Caracterização dos alunos:

2.1- Sexo

2.2- Idade

2.3- Hipótese de escrita

3- Rotina vivenciada pela professora considerando os eixos didáticos da língua portuguesa abordados (apropriação do sistema de escrita alfabético; leitura; produção textual e oralidade).

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

4- Quais as atividades vivenciadas relacionadas a aprendizagem dos fonemas?

5- Quais atividades vivenciadas eram relacionadas à aprendizagem de outras habilidades fonológicas (sílabas, rimas, aliterações de sílabas)?

6- Quais atividades vivenciadas eram relacionadas à aprendizagem das relações grafo-fônicas?

7- Houve a realização de atividades de leitura ? Quais?

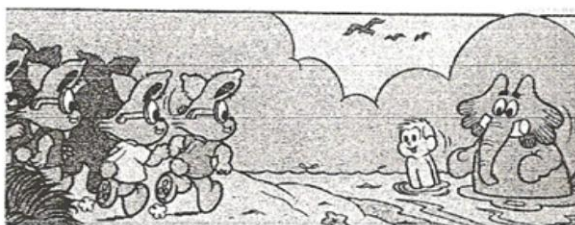
8- Houve a realização de atividades de produção textual? Quais?

ANEXO 01- Leitura de frases

2. Observe os quadrinhos e marque um X nos nomes que completam corretamente as frases de acordo com as informações contidas na figura.

a) OS COELHINHOS CHEGARAM À PRAIA USANDO _____

- ☐ OVOS
- ☐ ÓCULOS
- ☐ ONDAS
- ☐ ÔNIBUS



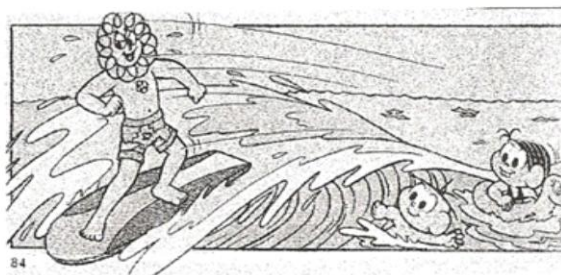
b) TINA FOI À PRAIA USANDO BIQUÍNI DE _____

- ☐ BANANINHA
- ☐ BONEQUINHA
- ☐ BATATINHA
- ☐ BOLINHA



c) ROLO ESTAVA SURFANDO EM UMA _____

- ☐ PATA
- ☐ PLANTA
- ☐ PRANCHA
- ☐ PAMONHA



ANEXO 02- Leitura de texto

3. Leia o texto abaixo e marque um **X** no título que combina com ele.

**OS INSETOS VIVEM NO NOSSO PLANETA HÁ MUITO MAIS TEMPO QUE NÓS.
PARA VOCÊ TER UMA IDEIA, EXISTEM MUITO MAIS ESPÉCIES DE INSETOS
DO QUE O RESTO DA BICHARADA QUE VIVE NA TERRA.**

Coleção De mãos dadas com a natureza: insetos. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991, p. 7-9. (Fragmento)

☐ OS INSETOS NÃO SÃO BICHOS

☐ OS INSETOS IRÃO NOS MATAR

☐ OS INSETOS SÃO BICHOS ANTIGOS