

# A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica

Artur Gomes de Morais\*



## 1 Introdução

Nas últimas três décadas nossa compreensão sobre como a criança se apropria do sistema de notação alfabética (doravante SNA) tem se apoiado principalmente nas contribuições de duas linhas de teorização. Concebendo que o alfabeto não é um código, mas um sistema notacional, os trabalhos da Psicogênese da Escrita têm demonstrado que o aprendiz elabora uma série de hipóteses sobre como a escrita alfabética nota a língua oral. Numa outra perspectiva, muitas investigações têm buscado identificar o papel das habilidades de reflexão fonológica, conjuntamente designadas por "consciência fonológica" ("*phonological awareness*") no aprendizado da leitura e da escrita.

Nos anos 1970, assistimos ao início dos estudos que examinam esta relação entre habilidades de reflexão metalingüística e aprendizagem da leitura e da escrita. A partir do trabalho seminal de Liberman *et al* (1974), tivemos um sempre crescente número de investigadores dedicando-se ao tema e discutindo o papel das habilidades de reflexão fonológica no processo de alfabetização. Constatamos, desde os anos iniciais desse percurso, uma disputa entre posições que advogavam explicações distintas: a "consciência fonológica" (doravante CF) seria consequência da alfabetização (cf.

\* UFPE, agmorais@uol.com.br

por exemplo, Morais *et al.*, 1979); a CF teria um papel causal e preditor do sucesso na alfabetização (cf. por exemplo, Bradley e Bryant, 1983) ou a CF constituiria um “facilitador” da aprendizagem da leitura e da escrita (cf. por exemplo, Yavas, 1989). O embaite entre os quase inúmeros estudos experimentais, realizados principalmente no mundo anglo-saxão, era alimentado tanto pela diversidade de condutas que estavam sendo medidas sob o rótulo de CF, como pela própria forma de conceber relações de causa e efeito naquele processo de aprendizagem de um objeto culturalmente criado: o SNA.

Quanto ao primeiro ponto de discordância, recordemos que as pesquisas solicitam dos aprendizes que realizem operações muito diferentes (por exemplo, produzir e identificar semelhanças, segmentar, sintetizar, contar, adicionar, omitir, substituir, transpor) sobre diferentes segmentos (sílabas, fonemas e unidades intrasilábicas) que ocupam, por sua vez, diferentes posições nas palavras (início, meio e final).<sup>1</sup> A partir de meados dos anos 1980 (cf. Stanovich, Cunningham e Cramer, 1984) e mais fortemente nos anos 1990 (cf. Gough e Larson, 1995), passamos a reconhecer que o que se costuma designar por CF constitui, na realidade, “uma constelação” de habilidades metafonológicas, com diferentes graus de complexidade e que tendem a ser dominadas em diferentes momentos, antes, durante ou após a alfabetização inicial, numa relação interativa com a instrução escolar.

Quanto ao segundo aspecto controverso, interpretações de que “CF é requisito para que ocorra a alfabetização” e de que “CF precisa estar já desenvolvida no início da alfabetização”, levaram alguns estudiosos e educadores a defender um novo tipo de “prontidão” para a alfabetização, de modo que em alguns países vem-se instalando uma verdadeira obsessão em diagnosticar e treinar pré-escolares em CF desde os três anos de idade, a fim de evitar seu fracasso em leitura e ortografia.

De fato, se analisamos os principais trabalhos sobre CF até agora mencionados, vemos que a maior parte deles continua adotando uma ótica empirista/associacionista sobre o que é aprender uma escrita alfabética, que por sua vez é concebida como um simples código de associações entre grafemas e fonemas. Tal como observam Vernon e Ferreiro (1999), os estudos correntes sobre CF tendem a tratar as escritas infantis que não obedecem à norma ortográfica como “*invented spellings*”, classificam as crianças dicotomicamente como “leitoras” e “não-leitoras” (desconsiderando as

<sup>1</sup> Para uma revisão cuidadosa dessa diversidade ver Freitas, 2004a.

ricas mudanças que vivenciam evolutivamente na aquisição do SNA) e não analisam o papel da notação escrita sobre o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica. É curioso observar, por exemplo, que ao interpretar os resultados de seu clássico estudo, Bradley e Bryant (1983) pareceram negligenciar os benefícios significativos demonstrados pelos alunos do grupo experimental que foi treinado em CF ao mesmo tempo em que produzia a escrita das palavras sobre as quais refletiam.

Numa perspectiva radicalmente distinta, a teoria da Psicogênese da Escrita vem defendendo, desde o final dos anos 1970 (cf. Ferreiro e Teberosky, 1979), que a escrita alfabética é um sistema notacional, cuja apropriação constitui para o aprendiz um trabalho conceitual e não apenas perceptivo-memorístico. Acumulando evidências relativas à escrita de diferentes línguas (cf. Ferreiro e Teberosky, *ibid.* para o espanhol; Carraher e Rego, 1984, para o português; Pontecorvo e Zuchemaglio, 1989, para o italiano), esta teoria tem demonstrado que o percurso vivido pelos aprendizes apresenta uma rica seqüência evolutiva (hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), durante a qual o sujeito busca soluções para duas questões básicas: o que a escrita nota e como ela cria suas notações (Ferreiro, 1985).

Segundo a Psicogênese da Escrita, no processo de (re)construção do SNA, o aprendiz precisaria compreender a lógica das relações parte-todo nas modalidades oral e escrita e elaborar representações mentais para as unidades da língua (cf. Ferreiro, 2003); o problema é que os adultos – aí incluídos alguns lingüistas – equivocadamente tomariam essas unidades como “naturais” e “já dadas” no meio exterior. Segundo Ferreiro e outros estudiosos (cf. Ferreiro, 2003; Vernon e Ferreiro, 1999; Tolchinsky, 1995), a notação escrita e a distribuição gráfica da escrita no papel teriam um papel fundamental no desenvolvimento daquelas representações que envolvem uma reflexão metafonológica, já que a materialidade da escrita permitiria ao sujeito tratar como unidades discretas as partes da língua oral (palavras, fonemas, por exemplo), que não têm limites ou identidade naturalmente observáveis nas emissões da fala. Parece-nos curioso, no entanto, que os esforços desses estudiosos em demonstrar o papel da escrita sobre a progressiva capacidade dos aprendizes em representar segmentos orais das palavras (cf. Vernon e Ferreiro, *ibid.*; Tolchinsky, *ibid.*) não invistam na análise dos tipos específicos de habilidades de reflexão fonológica que se desenvolvem no percurso evolutivo de apropriação do SNA. No que diz respeito a aplicações dessa teoria em didáticas de alfabetização em nosso país, ressaltamos que propostas como as do

GEEMPA (Grossi/GEEMPA 1986) e do PROFA (Brasil-MEC, 2001) não assumam como tarefa do alfabetizador promover situações que ajudem os aprendizes a explorar sistematicamente as características sonoras das palavras que estão aprendendo a ler e escrever.

Embora os partidários das duas linhas de pesquisa aqui enfocadas tendam a não dialogar, entendemos que é preciso examinar um ponto de interseção entre elas: o aprendiz, que em certo momento entra numa etapa de "fonetização da escrita" (cf. Ferreiro e Teberosky, 1979), certamente precisa dispor de habilidades metalingüísticas para analisar segmentos internos da palavra, a fim de elaborar hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita. Paralelamente, parece-nos importante não considerar, a priori, que o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica garantiria – por si só e sem influência da notação escrita – a compreensão do SNA e o aprendizado das correspondências fonográficas. Tentando colaborar para o debate desse tema, realizamos o presente estudo exploratório, que teve por objetivo investigar como o nível de apropriação do SNA alcançado por crianças se relacionava ao desempenho por elas demonstrado em diferentes tarefas envolvendo habilidades de reflexão fonológica.

## 2 Método

Examinamos um grupo de 62 alunos que estavam cursando a 1ª série em duas turmas de uma escola pública de Recife. As crianças, filhas de famílias de um bairro popular, foram examinadas em três momentos do ano letivo (fevereiro, julho e dezembro). No início do ano, suas idades variavam entre 6,3 e 8,2 anos, com média de 6,8 anos.<sup>2</sup>

Em cada ocasião de coleta de dados os meninos e as meninas foram solicitados, primeiramente, a responder uma tarefa de notação (sob ditado) de quatro palavras e uma oração (cf. Ferreiro e Teberosky, 1979). Ao pedir às crianças que escrevessem "como soubessem" e depois lessem as palavras *rã*, *pato*, *galinha* e *muriçoca*, e a oração *O menino comeu pato*, buscávamos diagnosticar o nível de elaboração da notação alfabética que tinham alcançado, conforme a teoria da Psicogênese da Escrita.

Em seguida, os alunos eram submetidos a oito tarefas que mediam habilidades fonológicas: (1) segmentação oral de palavras

em sílabas, (2) contagem do número de sílabas de palavras (3) segmentação oral de palavras em fonemas, (4) contagem do número de fonemas de palavras, (5) identificação de palavras que compartilhavam a mesma sílaba inicial, (6) produção de palavras com sílabas iniciais iguais, (7) identificação de palavras que compartilhavam o mesmo fonema inicial e (8) produção de palavras com fonemas iniciais iguais. A fim de evitarmos possíveis efeitos de ordem, randomizamos a seqüência de aplicação das tarefas.

Em cada tarefa o examinador oferecia, a princípio, dois exemplos, em que ele próprio realizava a operação solicitada sobre as palavras em questão. Em seguida, realizavam-se dois itens-treino, quando se fornecia *feedback* para as crianças, tentando ajudá-las a compreender o que se lhes estava pedindo. Finalmente, eram apresentados quatro itens-exame, havendo em alguns casos (tarefas 5 a 8, isto é, de identificação e produção de aliterações) a solicitação de que justificassem verbalmente suas respostas. Tais justificativas foram usadas como índice para analisarmos qualitativamente o processamento dos sujeitos, embora não tenham sido tomadas como critério para decidir sobre a correção das respostas.

Nas tarefas de segmentação e contagem de sílabas e fonemas, colocamos à disposição dos alunos cubos de madeira (seis, no total), indicando-lhes que poderiam utilizá-los como apoio durante as ações de segmentar ou contar as unidades em questão. Nas demais tarefas – de identificação e produção de palavras com aliteração em posição inicial, quer no nível da sílaba ou do fonema –, a fim de reduzir a sobrecarga da memória de trabalho, apresentamos os conjuntos de palavras-estímulo usando gravuras que as ilustravam. Nas tarefas de identificação de palavras com sílabas ou fonemas iniciais iguais, depois de apresentar o par palavra oral /figura, se mostrava três figuras cujos nomes eram lidos em voz alta. Intencionalmente, uma destas três palavras tinha um vínculo semântico com a palavra-estímulo. Nosso intuito era detectar a ocorrência de respostas reveladoras de realismo nominal (Carragher e Rego, 1981). Assim, por exemplo, na tarefa de identificação de palavras que compartilhavam a mesma sílaba inicial, um item de exame envolvia as palavras *parede*, *janela*, *palhaço* e *morango*.

Todas as sessões de exame, realizadas individualmente, foram gravadas em áudio e transcritas, a fim de analisarmos qualitativamente as soluções e justificativas dos sujeitos.

<sup>2</sup> Quando da realização do estudo, a rede pública municipal de Recife ainda não havia se organizado no novo regime de "ciclos de aprendizagem", no qual o processo de alfabetização formal começa um ano antes da antiga primeira série.

### 3 Resultados

Os dados coletados foram transcritos e julgados por dois juízes independentes. Tanto na categorização da tarefa de escrita como nas relativas a habilidades de reflexão fonológica os coeficientes de fidedignidade alcançados foram sempre superiores a 90%. Nos casos de discordância foi acionado o julgamento de um terceiro examinador. Trataremos aqui apenas dos dados relativos à primeira ocasião de coleta.

No que concerne ao nível de apropriação do SNA, verificamos que, no início do ano, 52% dos sujeitos apresentavam hipóteses pré-silábicas de escrita; 26% tinham hipóteses silábicas, enquanto 11% tinham hipóteses silábico-alfabéticas e outros 11% tinham alcançado uma hipótese alfabética de escrita. Nossos dados coincidem, portanto, com as evidências de outras pesquisas (cf., por exemplo, Morais e Lima, 1989), que indicam que um alto percentual de crianças brasileiras de meio popular, que não tiveram acesso à pré-escola, iniciam a escolarização regular com hipóteses pré-silábicas de escrita.

Ao analisarmos o desempenho geral por elas demonstrado nas provas de reflexão fonológica, constatamos uma enorme variação em seus rendimentos, tanto em função do nível de hipótese de escrita que tinham alcançado como em função do tipo de tarefa em pauta. Estes dados aparecem de forma sumarizada na Tabela 1.

Tabela 1

Médias de respostas corretas obtidas pelos subgrupos de alunos com diferentes níveis de escrita nas tarefas que mediam habilidades de reflexão fonológica.

TAREFA	PRESIL	SILAB	SIALFAB	ALFAB	GERAL
1. Segmentação de palavras em sílabas	76%	89%	96%	100%	84%
2. Contagem de sílabas de palavras	67%	91%	86%	96%	79%
3. Segmentação de palavras em fonemas	17%	20%	21%	25%	19%
4. Contagem de fonemas de palavras	18%	22%	36%	39%	23%
5. Identificação de aliteração na sílaba inicial	31%	69%	75%	82%	52%

6. Produção de aliteração com sílaba inicial	21%	53%	70%	96%	44%
7. Identificação de aliteração no fonema inicial	20%	39%	50%	60%	33%
8. Produção de aliteração com fonema inicial	4%	6%	14%	46%	11%

PRE-SIL= pré-silábico; SILAB= silábico; SIALFAB= silábico-alfabético; ALFAB= alfabético.

Tal como observado em outros estudos, as distintas tarefas implicavam variados graus de complexidade. Havia uma tendência dos sujeitos com hipóteses mais elaboradas sobre o SNA apresentarem melhores resultados nas diferentes tarefas de reflexão fonológica. Vimos que as crianças com hipóteses silábicas ou mais avançadas revelaram um melhor desempenho nas tarefas de produção e identificação de sílabas iniciais iguais; mas o êxito naquelas tarefas não implicava ter alcançado uma concepção alfabética de escrita. Confirmando evidências obtidas tanto em português como em outras línguas (cf. Freitas, 2004; Tolchinsky, 1995; Liberman *et al.*, 1974), as tarefas de contagem e segmentação de sílabas se revelaram fáceis – inclusive para os sujeitos pré-silábicos. Já as tarefas de segmentação oral e de contagem de fonemas foram extremamente difíceis para todos os sujeitos, mesmo para aqueles com hipótese alfabética, que já escreviam convencionalmente.

Trataremos agora de detalhes observados em cada tarefa nas análises qualitativas das respostas dos sujeitos com diferentes níveis de escrita. Nosso investimento nessa direção deve-se tanto ao fato de os estudos que analisam o desenvolvimento de habilidades fonológicas muitas vezes negligenciarem o papel da escrita nesse processo – como denunciam Vernon e Ferreiro, 1999 –, como também por apenas tratarem as crianças como “leitoras” ou “não-leitoras”, “*skilled*” ou “*poor readers*”, desconsiderando as ricas variações encontradas em seus modos de refletir sobre as unidades da língua e suas características.

#### Segmentação oral de palavras em sílabas

Vimos que os erros constatados foram produzidos sobretudo pelas crianças com uma compreensão pré-silábica de nosso sistema

de escrita. Notamos que nas palavras dissílabas predominou uma tendência a adicionar, oralmente, uma sílaba quando produziam a segmentação, de modo que repetiam a vogal da sílaba tônica ou mudavam o padrão de tonicidade da palavra (por exemplo “[so-fa-a]”, “[ban-kô-ó]”). Nas palavras trissílabas e polissílabas, ao errar, tenderam a pronunciar conjuntamente duas ou três sílabas (“[mu-zika]”, “[sa-badu]”, “[a-pa-gado]”). É provável que estes efeitos estejam relacionados à extensão e ao padrão de tonicidade das palavras, variáveis que não examinamos sistematicamente.

### *Contagem do número de sílabas de palavras*

Como vimos na Tabela 1, para a maioria das crianças esta tarefa foi um pouco mais difícil que a anterior. Interpretamos que este novo quadro se deva ao tipo de operações cognitivas que a criança tinha que acionar para resolver adequadamente a tarefa: além de segmentar, tinha que computar o número de partes pronunciadas. O emprego dos blocos de madeira parece não ter eliminado completamente a dificuldade adicional da operação de contagem. Constatamos novamente um provável efeito da tonicidade e da extensão da palavra sobre o tipo de segmentação praticado, quando ocorriam erros na contagem. O exame dos protocolos revelou que em 83% dos casos o número de sílabas que a criança atribuiu à palavra refletia o modo como a tinha segmentado oralmente, fosse este correto ou errado. Quando isto não ocorreu, ou o sujeito fazia uma segmentação oral correta e parecia equivoocar-se ao contar as sílabas ou, depois de pronunciar as sílabas (da palavra em foco), adicionava, sem dizer nada, um bloco de madeira. Como este procedimento não se revelou na tarefa anterior, interpretamos esta última conduta como provável sinal da dificuldade adicional envolvida na tarefa de contagem.

### *Segmentação oral de palavras em fonemas*

Embora nenhuma criança tenha se recusado a fazer esta tarefa – e todas tenham respondido a todos os itens –, estamos discutindo uma demanda que era praticamente impossível para nossos sujeitos. Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram como todos os alunos – inclusive os do “nível alfabético” – tiveram uma extrema dificuldade em pronunciar, um de cada vez, os fonemas das palavras em questão. Um exame mais refinado das respostas confirma tal constatação: 98% dos poucos casos de acerto corresponderam à segmentação de um monossílabo constituído por duas

vogais (“eu”), intencionalmente selecionado para integrar os quatro itens de exame. Se considerarmos que as vogais isoladas constituem sílabas em português, podemos interpretar que as crianças que tiveram êxito na atual tarefa estavam realizando uma segmentação não exatamente fonêmica, quanto a seu estatuto psicológico.

Na maioria dos casos de erro (62%), os alunos tenderam a segmentar as palavras em sílabas. Isto se observou entre sujeitos de todos os diferentes níveis de compreensão da escrita, de modo que não constatamos uma tendência definida na melhoria dessa habilidade de segmentação entre os aprendizes examinados. Contudo, parece-nos importante ressaltar algumas peculiaridades. Por um lado, vimos que os erros em que a criança pronunciava a palavra sem qualquer segmentação ocorreram quase exclusivamente no grupo dos pré-silábicos; recordamos que tal conduta não se revelou nas tarefas anteriormente discutidas, quando eram solicitados a operar sobre sílabas. Por outro lado, alguns alunos (de níveis silábico-alfabético e alfabético) apresentaram como solução dizer uma a uma as letras com que se escrevia a palavra em foco, revelando um procedimento já verificado em outros estudos com crianças brasileiras (Moraes e Lima, 1989) e espanholas (Teberosky *et al.*, 1993). Cremos, enfim, que a dificuldade aqui examinada não poderia ser atribuída à quantidade dos fonemas das palavras, já que os itens de exame continham no máximo quatro fonemas e todos eram palavras do vocabulário cotidiano dos sujeitos.

### *Contagem do número de fonemas de palavras*

Revedo a Tabela 1, vemos que o desempenho ao contar fonemas foi levemente superior ao encontrado quando as crianças apenas eram solicitadas a segmentar uma palavra em seus fonemas. Esta melhoria também se apresentou num sentido crescente, quando se comparavam os sujeitos com diferentes níveis de escrita. Entretanto, é preciso registrar a quase absoluta impossibilidade, para a maioria dos sujeitos, de contar corretamente os fonemas de palavras constituídas por CV, CVV ou CVCV. Mais uma vez a maior parte dos acertos incidiu sobre o item de exame que era um monossílabo VV (“ai”) que, como já dito antes, poderia ser tratado como não composto por unidades exatamente fonêmicas (do ponto de vista psicológico), já que as vogais isoladas constituem sílabas em português. O melhor desempenho nesta tarefa pode também ser compreendido se considerarmos que, em alguns casos, a criança dizia o número correto de fonemas, mas o fazia com estratégias peculiares: não pronunciava a palavra em voz alta, pronunciava

uma mistura de letras e sílabas ou soletravam a palavra; este último procedimnto foi mais freqüente entre os sujeitos de nível alfabético. Interpretamos que em algumas dessas ocasiões os alunos poderiam estar operando sobre a imagem ortográfica das palavras, sem pensar necessariamente em seus fonemas.

Se consideramos as respostas erradas, vemos que, mais uma vez, a tendência predominante foi contar as sílabas das palavras (42% das respostas). Em segundo lugar de freqüência encontramos as respostas onde a criança (especialmente de nível pré-silábico ou silábico) pronunciavam e contavam repetidamente uma sílaba ou as vogais finais dos monossílabos CV. Estes sujeitos com menor compreensão da escrita alfabética foram também aqueles que, ao errar, pronunciavam em diferentes ocasiões a palavra inteira, tal como na tarefa anterior, e atribuíam às palavras um número de segmentos aleatório ou fixo ("dois", por exemplo).

#### *Identificação de palavras que compartilhavam a mesma sílaba inicial*

Diferentemente de segmentar palavras em suas sílabas e contá-las, detectar a semelhança de palavras que compartilham a mesma sílaba inicial revelou-se algo mais difícil para os alfabetizando por nós examinados. O exame da Tabela 1 mostra que ter desenvolvido ao menos uma hipótese silábica de escrita parecia criar grandes diferenças naqueles resultados.

Quando conseguiram acertar, os alunos pré-silábicos tiveram mais dificuldade em verbalizar quais eram as sílabas idênticas. Eles também foram os que mais erraram por deixar de responder, por dizer que não sabiam ou por justificar com respostas de apelo pessoal (por exemplo, "porque eu gosto de X") que não tinham a ver com propriedades sonoras das palavras em foco. Também erraram por considerar a extensão (e não a aliteração) das palavras. Finalmente, vimos ainda que estes sujeitos produziram mais juízos baseados em atributos físicos ou funcionais dos objetos a que as palavras se referiam (25% de seus erros), indiciando o efeito de "realismo nominal", já registrado por Carraher e Rego (1981). Apesar disto, observamos que esses sujeitos conseguiram em 13% dos itens de exame identificar corretamente e explicitar verbalmente quais eram as sílabas iniciais idênticas.

Entre os demais alunos, cujos desempenhos foram claramente superiores (cf. Tabela 1), encontramos também algumas diferenças interessantes. Por um lado, a um nível mais alto de hipótese de escrita correspondia uma crescente capacidade para explicitar ver-

balmente as sílabas que apresentavam aliteração. Cabe ainda registrar que os aprendizes com nível de escrita mais avançado (silábico-alfabéticos e alfabéticos) tiveram índices médios de acerto inferiores a 85% (75% e 82%, respectivamente).

#### *Produção de palavras com sílabas iniciais iguais*

Computamos como corretas apenas as respostas em que as crianças produziam uma palavra cuja sílaba inicial era exatamente igual à da palavra-estímulo. O exame da Tabela 1 demonstra que para nossos sujeitos foi mais fácil produzir que identificar palavras com aliteração na sílaba inicial. Também na situação de produção a capacidade de justificar explicitando verbalmente a aliteração aumentava à medida que os sujeitos apresentavam hipóteses de escrita mais avançadas. Os sujeitos de nível pré-silábico, novamente, tiveram mais dificuldades em explicitar suas respostas corretas, embora tenham conseguido fazê-lo adequadamente em 8% dos itens. Eles também se distinguiram por apresentar erros decorrentes de não-respostas, por levar em conta a extensão das palavras ou porque raciocinavam sobre características funcionais ou do formato das palavras que julgavam semelhantes. A aparição destes casos de realismo nominal (34% de seus erros) demonstra que não foram produto apenas do desenho experimental: lembramos que, além de termos randomizado a ordem de apresentação das tarefas, na tarefa de produção agora em pauta se oferecia ao sujeito apenas uma palavra-estímulo.

Em comparação à tarefa anterior, os alunos que se encontravam no nível silábico apresentaram maior dificuldade em justificar verbalmente suas respostas, explicitando a aliteração produzida. Entre seus erros, chamou a atenção a produção de rimas no lugar de aliterações ou a produção de palavras que tinham semelhança sonora com relação apenas à vogal da sílaba inicial (juntas, essas soluções representaram 50% de seus erros).

Finalmente, os alunos do nível alfabético revelaram um ótimo desempenho (96% de acertos e capacidade de formular adequadas justificativas verbais em 89% desses casos). Consideramos que, para explicar este êxito quase constante, é preciso levar em conta que este grupo de sujeitos, além de ter compreendido o funcionamento de nosso sistema de escrita, já escrevia empregando as letras do alfabeto português com seus valores sonoros convencionais. Isto era evidenciado em algumas justificativas nas quais, não só ressaltavam a sílaba idêntica, mas a soletravam (por exemplo, "madeira e macaco, porque é [ma] e [ma], M-A e M-A").

### *Identificação de palavras que compartilhavam o mesmo fonema inicial*

A Tabela 1 atesta uma forte “queda de desempenho” dos alunos nesta tarefa, em comparação com sua congênera que envolvia as sílabas iniciais das palavras. Parece-nos fundamental registrar que em nenhum momento os sujeitos – mesmo os que já escreviam alfabeticamente – justificaram suas escolhas corretas pronunciando isoladamente os fonemas iniciais do par de palavras em questão. Este resultado corrobora certa incapacidade generalizada para operar explicitando verbalmente fonemas, já constatada e discutida nas tarefas de segmentação e contagem de fonemas. Tal dificuldade foi também demonstrada no alto número de recusas a encontrar a palavra “que começava com o mesmo sonzinho pequenininho” que a palavra-estímulo e no alto índice de escolhas sem justificativa verbal (22% do total de respostas).

Na maioria dos casos de acerto, os alunos se referiram às sílabas do par de palavras: pronunciavam a primeira sílaba de cada palavra e diziam que era igual ou chegavam inclusive a distorcer estas sílabas (por exemplo, “é palito e peteca porque é [pa] e [pa]”). Os sujeitos de nível alfabético e silábico-alfabético também justificaram suas respostas dizendo o nome da letra inicial do par de palavras.

Os sujeitos de nível pré-silábico (e também silábico!!!) formularam mais respostas indicadoras de “realismo nominal”. Em apenas 4% do total de itens de exame a que responderam, os alunos de nível pré-silábico conseguiram dar justificativas verbais nas quais isolavam as sílabas iniciais do par de palavras com o mesmo fonema inicial. Seus colegas de nível silábico tiveram mais êxito (48% dos casos de acerto) em formular justificativas desse tipo. Já os sujeitos com nível alfabético ou silábico-alfabético sempre conseguiram justificar adequadamente suas respostas corretas, embora, lembremos, nunca pronunciassem isoladamente o fonema compartilhado em posição inicial pelas duas palavras.

### *Produção de palavras com fonemas iniciais iguais*

Considerando as evidências de um estudo prévio (Moraes e Lima, 1989), decidimos adotar um critério conservador e só tomar como corretas as respostas em que o aluno produzisse uma palavra com o mesmo fonema inicial da palavra-estímulo, mas que não tivesse a mesma sílaba inicial que esta. Esta exigência foi sistematicamente explicada durante os itens de exemplo e treino, quando

da aplicação da tarefa. Ademais, a cada item de exame, quando o sujeito produzia uma palavra com aliteração de toda a sílaba inicial, insistíamos para que pensasse noutra palavra que “só tivesse o mesmo som pequenininho igual no começo”.

O exame das respostas revelou que produzir aliterações no nível agora exigido foi muito difícil para todos os sujeitos, inclusive para os de nível alfabético (estes tiveram em média apenas 46% de acertos). A maioria das crianças teve como erro mais freqüente produzir uma palavra que compartilhava com a palavra-estímulo toda a sílaba inicial. Entre os sujeitos silábico-alfabéticos e alfabéticos verificou-se uma grande redução na capacidade de justificar suas respostas consideradas corretas. Mais relevante foi o dado de que, em nenhum momento, ao justificar-se, pronunciaram isoladamente o fonema compartilhado pelo par de palavras.

Entre os sujeitos de nível silábico, tornaram-se mais freqüentes as recusas a responder, as justificativas indicadoras de realismo nominal e tentativas de análise fonológica relativas à semelhança sonora, mas que envolviam rimas ou a vogal interna da primeira sílaba de ambas as palavras. Apenas um sujeito pré-silábico conseguiu produzir respostas corretas, formulando justificativas em que isolava as duas sílabas iniciais das palavras (por exemplo, “porque é [va] e [ve]”). Apesar de constituir um caso isolado, esta evidência nos alerta para algo fundamental: apesar de ser capaz de produzir palavras que começavam com o mesmo fonema, esta criança ainda tinha uma compreensão muito limitada de nosso sistema de escrita.

## **4 Algumas considerações finais**

Teceremos algumas considerações que dizem respeito tanto ao exame, numa perspectiva psicolinguística, das relações entre habilidades de reflexão fonológica e aprendizado da escrita alfabética, como ao campo pedagógico das práticas de ensino na alfabetização.

O quadro complexo que encontramos, ao analisar os conhecimentos de aprendizes brasileiros que no início do ano escolar estavam freqüentando uma turma de alfabetização, sugere a necessidade de realizar-se mais estudos, a fim de melhor identificar quais habilidades de reflexão fonológica estariam vinculadas à apropriação do SNA em português. Tal como constatado em outras pesquisas (cf. Moraes e Lima, 1989; Freitas, 2004 b), vimos que crianças com níveis mais avançados de compreensão do SNA tendiam a apresentar melhores resultados na maioria das tarefas me-

tafonológicas por nós aplicadas. Ressaltamos, contudo, que as crianças que já tinham atingido um nível de compreensão alfabética – e empregavam os grafemas do português obedecendo a seus potenciais valores sonoros –, faziam-no independentemente de sua capacidade de isolar e contar os fonemas das palavras. Também nas tarefas que envolviam identificação e produção de palavras com aliterações nos fonemas iniciais, a tendência de nossos sujeitos seria raciocinar sobre sílabas ou pensar nos nomes das letras com que julgavam que se escrevem as palavras em pauta.

Interpretamos que tais evidências sugerem não só que unidades como os fonemas “não estão dadas” a priori para quem vai se alfabetizar, mas que, mesmo para quem já sabe ler e escrever minimamente, não estariam disponíveis no nível de consciência esperado por muitos estudiosos do tema. Ferreiro (2003) insiste sobre este ponto que, como ela argumenta, é essencial para superarmos a visão empirista (e distorcida!!!) segundo a qual a aprendizagem do SNA seria a aquisição de um código, através da identificação e memorização de quais grafemas correspondem a quais fonemas. Neste sentido, uma perspectiva psicolinguística genuinamente construtivista precisa diferenciar-se do enfoque ainda dominante, que parte do pressuposto de que as unidades da língua – tanto na modalidade oral como escrita – estariam disponíveis para os aprendizes se assenhorearem delas.

Enfatizamos, por outro lado, que enquanto os sujeitos com hipótese alfabética demonstravam uma excelente capacidade de refletir sobre as semelhanças de sílabas iniciais de palavras, seus pares com hipóteses silábico-alfabética ou silábica também revelaram, geralmente, um desempenho razoável nas tarefas em que se media este tipo de habilidade, diferenciando-se de modo marcante dos alunos pré-silábicos. Essas observações refletem tendências majoritárias nos subgrupos de crianças com diferentes níveis de escrita, já que encontramos casos de sujeitos que fugiam aos padrões dominantes – recordemos o caso, há pouco mencionado, de um sujeito pré-silábico que identificava bem as aliterações em sílabas iniciais.

Nossos dados sugerem, assim, que se o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituiria uma condição necessária para a apropriação do SNA, não seria condição suficiente para alcançar-se tal nível de aprendizagem.

Embora tenhamos aqui analisado apenas os conhecimentos das crianças em início do processo formal de alfabetização, o investimento no exame qualitativo das respostas daqueles sujeitos pareceu-nos bastante frutífero. A fim de evitarmos a simplista afirma-

ção de que a consciência fonológica funcionaria como “um facilitador” no processo de alfabetização, esperamos que futuras análises (dos dados obtidos nas duas outras coletas que efetuamos) e novos estudos possam ajudar a elucidar quais habilidades parecem ser consequência da alfabetização e quais se desenvolveriam durante o percurso que leva uma criança ao nível alfabético. Concebemos, ao mesmo tempo, que um enfoque mais qualitativo ajudará a distinguir tarefas que não seriam adequadas para avaliar-se o desenvolvimento metafonológico das crianças, por requererem a mobilização de conhecimentos sobre a forma escrita das palavras e não sobre seus segmentos sonoros. Apesar de não termos empregado tarefas como “adição”, “exclusão” e “transposição” de fonemas, questionamos o quanto sua resolução envolveria, de fato, apenas um processamento metafonológico.

Ainda no âmbito psicolinguístico, nossos resultados parecem reforçar a adequação de não importarmos para o português evidências obtidas com falantes de outras línguas e de sermos cuidadosos com o emprego do termo “consciência”. Tal como propõe Karmiloff-Smith (1992) em seu modelo de funcionamento cognitivo, nossos dados sobre habilidades de reflexão fonológica mostram que existiriam variados “níveis de consciência” por trás do desempenho dos sujeitos. Empregamos a entrevista clínica como recurso auxiliar para nossas interpretações e temos clareza de que ela requer dos informantes um nível de consciência muito sofisticado, denominado por Karmiloff-Smith (ibid.) de “consciente explícito verbal”. É óbvio – e nossos dados o comprovaram – que “quem sabe resolver nem sempre sabe explicar”. Entendemos, porém, que o exame das verbalizações suscitadas trouxe à tona uma série de modos de raciocinar adotados pelos aprendizes e pouco ou superficialmente estudados pela pesquisa psicolinguística que se ocupa do tema aqui tratado.

Considerando as implicações pedagógicas de nossas evidências, julgamos obrigatório questionar as propostas de “volta aos métodos fônicos”, inspiradas em estudos sobre as relações entre desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e sucesso na alfabetização (cf. em nosso país, por exemplo, Capovilla e Capovilla, 2000). Do ponto de vista cognitivo e psicolinguístico, seria absurdo reinstaurar didáticas de alfabetização que exigissem do aprendiz um nível de processamento ultra-sofisticado: raciocinar de forma consciente e explícita sobre fonemas. Se no âmbito teórico o próprio estatuto dos fonemas, enquanto “unidades”, precisa ser cuidadosamente reexaminado (cf. Harris, 1992 e Moraes, 2000), no âmbito empírico nos deparamos no presente estudo com crianças



que já liam e escreviam usando o SNA, mas que eram incapazes de enfocar, isoladamente, aquelas "unidades".

A partir de nossas evidências, parece-nos adequado, entretanto, promovermos explicitamente, desde a educação infantil, situações de ensino que levem os aprendizes a exercitar a análise de propriedades das palavras (semelhanças, extensão, estabilidade da notação, etc.), refletindo sobre suas formas orais e escritas, mas fazê-lo sem insistir sobre fonemas isolados. Cremos que este tem sido um ponto negligenciado por certas propostas de alfabetização inspiradas na teoria da Psicogênese da escrita, que parecem apostar mais na "descoberta espontânea" (daquelas propriedades das palavras) pelo aprendiz. Nos indagamos se tais propostas não teriam preconceito com um ensino que promova sistematicamente a reflexão metafonológica.

Finalmente, cremos que nas duas últimas décadas avançamos bastante na compreensão de que na escola é preciso não só alfabetizar, no sentido estrito de ajudar o aluno a aprender a notação alfabética, mas assegurar sua imersão, desde cedo, nas práticas de leitura e produção dos gêneros escritos que circulam socialmente, a fim de garantir o desenvolvimento da condição letrada e um mais efetivo exercício da cidadania. O discurso favorável à volta dos métodos fônicos não só desconsidera as contribuições das várias disciplinas que estudam o fenômeno do letramento, como aborta as tentativas de instituímos políticas educacionais mais democratizantes, que buscam "alfabetizar letrando".

## Referências

- BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, p. 419-421, 1983.
- BRASIL-MEC. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia do formador*. Brasília: MEC-SEF, 2001.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Problemas de leitura e escrita – Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memmon, 2000.
- CARRAHER, T.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 39, p. 3-10, 1981.
- ; ———. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, p. 38-55, 1984.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

———. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (Org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

———; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

———. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004b.

GROSSI, E. P. / GEEMPA – *Alfabetização em Classes Populares*. Porto Alegre: GEEMPA, 1987.

GOUGH, P.; LARSON, K. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDO-SO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARRIS, R. *Ecriture et Notacion. Proceedings of the Workshop "Orality versus Literacy: concepts, methods and data"*. Siena, 1992.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press/Brasford Books, 1992.

LIBERMAN, I.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F.W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, p. 201-212, 1974.

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, p. 51-54, 1989.

MORAIS, A G. Ortografia: o que temos descoberto sobre este objeto de conhecimento? o que é preciso ainda investigar? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 31, p. 153 - 169, 2000.

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

PONTECORVO, C.; ZUCHEMAGLIO, C. Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3, p. 371-385, 1989.

STANOVICH, K.; CUNNINGHAM, A.; CRAMER, B. Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, p. 175-190, 1984.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L.; ZELCER, J.; MORAIS, A G.; RINCÓN, G. Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hebreu. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, p. 48-59, 1993.

TOLCHINSKY, L. Aprender sons ou escrever palavras? In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1995.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Writing Development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, p. 395-415, 1999.

YAVAS, F. Habilidades Metalingüísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 14, p. 39-51, 1989.