

# Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita

Ana Paula Rigatti-Scherer

PUCRS (Porto Alegre, Brasil)



**Resumo** – O presente artigo trata da importância da consciência fonológica e da explicitação do princípio alfabético no ensino da língua escrita. Participaram dessa pesquisa dez turmas de 1ª série da rede pública de Guaíba-RS, das quais cinco foram alfabetizadas por uma abordagem que incluía atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético (grupo experimental) e outras cinco sem essa abordagem (grupo controle). As professoras do grupo experimental receberam treinamento no ano anterior à pesquisa. Foram selecionados cinco alunos de cada turma, tanto do grupo experimental, como do controle, totalizando 50 alunos. Foi colhida amostra de escrita dos alunos nos meses de março, julho e novembro para verificar a hipótese de escrita em que se encontravam. Os resultados obtidos mostraram que os sujeitos do Grupo Experimental obtiveram resultados superiores aos do Grupo Controle, revelando que no mês de julho a maioria do GE já estava na hipótese alfabética, enquanto que isso só ocorreu em novembro para o GC. Com esses resultados, conclui-se que atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético durante a alfabetização facilitam o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** consciência fonológica; explicitação do princípio alfabético; escrita.

---

## Introdução

A relação existente entre consciência fonológica e escrita tem sido objeto de estudo de pesquisadores nos últimos anos. Pesquisas comprovam que essa relação é recíproca: enquanto a consciência fonológica auxilia na aquisição da escrita, a aquisição da escrita desenvolve ainda mais os níveis de consciência fonológica (CONTENT, 1984; MORAIS, BERTELSON, CARY; ALEGRIA, 1986; MORAIS, ALEGRIA; CONTENT, 1987; CARRAHER, 1986; MENEZES, 1999; COSTA, 2002; FREITAS, 2004; RIGATTI-SCHERER, 2008). Com essa constatação, é possível inferir que realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica nos primeiros anos escolares pode facilitar o aprendizado da escrita e que auxiliar os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético nesse período pode, além de auxiliar na aquisição da escrita, desenvolver habilidades metafonológicas.

Ao mesmo tempo, verificam-se dificuldades, principalmente no ensino público, em alfabetizar no período de um ano letivo e, além disso, muitos alunos brasileiros apresentam baixas notas nas avaliações de leitura e escrita nos anos subseqüentes.

Pensando nessa problemática, algumas pesquisas vêm sendo realizadas a respeito da relação existente entre método de alfabetização e consciência fonológica. Porém, pouco se está investigando sobre a atuação do professor

frente a uma metodologia que contemple atividades metafonológicas e a explicitação das regras do sistema de escrita.

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a importância da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético como abordagem metodológica no ensino da língua escrita. Este artigo representa um recorte da tese de doutorado da autora.

## Relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita

Aprender a ler e a escrever em uma escrita alfabética vai muito além de conhecer os princípios deste sistema de escrita. Sendo um sistema alfabético, o qual é baseado nos fonemas, acredita-se que ter consciência dos sons que compõem a fala seja fundamental para melhor lidar com a escrita e a leitura. Pode-se, também, pensar pelo caminho inverso: se o sistema alfabético possibilita chegar ao conhecimento da segmentação da fala em fonemas (MORAIS, 1996), aprender a ler num sistema alfabético implica em desenvolver habilidades de manipulação dos sons da fala.

Segundo autores como Content (1984), Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986), Morais, Alegria e Content (1987), Carraher (1986), Menezes (1999), Costa (2002), Freitas (2004) e Rigatti-Scherer (2008), a relação

entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita e leitura é recíproca, isto é, algumas formas de consciência fonológica propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita e outras podem ser causadas por ela. Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética.

O estudo de Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986) com grupos de alfabetizados e não-alfabetizados confirma essa reciprocidade. A hipótese dos autores era de que, em tarefas de habilidades fonológicas, adultos não-alfabetizados teriam níveis muito baixos em relação a adultos alfabetizados. A pesquisa foi constituída de seis tarefas: segmentação da fala (vogal e consoante inicial), segmentação de melodias, segmentação progressiva da fala, detecção de sons alvo na fala, detecção de rima, e memorização de figuras de palavras que rimam ou não rimam. Conforme os resultados encontrados, os adultos não-alfabetizados obtiveram resultados muito bons nas tarefas de rima e na segmentação da vogal inicial, confirmando resultados de crianças em fase pré-escolar. Nessa pesquisa, dentre os sujeitos alfabetizados, havia alguns denominados de “leitores pobres”, que, ao serem comparados com os não-alfabetizados, mostravam pouca diferença de desempenho. A grande diferença encontrada pelos autores estava nas tarefas de segmentação fonêmica, nas quais os adultos não-alfabetizados mostravam menor desempenho. Esse fato corrobora achados com crianças alfabetizadas que, quanto maior o desempenho em leitura e escrita, melhor sua capacidade de análise fonêmica.

Por fim, a pesquisa dos autores confirma que a relação entre aquisição da escrita e consciência fonológica é recíproca, pois mesmo não-alfabetizados, os adultos da pesquisa mostraram ter capacidades metafonológicas, não específicas do nível fonêmico, mas, com certeza, importantes na alfabetização. Já os adultos alfabetizados tinham maiores capacidades metafonológicas no nível do fonema por dominarem o uso da escrita e da leitura.

Dessa forma, essa relação de reciprocidade parece ocorrer como um mecanismo de retroalimentação: o indivíduo (ou a criança) já possui algumas habilidades em consciência fonológica que possibilitam iniciar o processo de aquisição da escrita, e a aquisição da escrita, nesse caso alfabética, aprimora as habilidades de consciência fonológica já existentes, desenvolvendo outras, não sendo, assim, um caminho de mão única, mas de ida e volta.

## Panorama da alfabetização no Brasil

Atualmente, é considerado alfabetizado o indivíduo que sabe ler e escrever e é capaz de fazer o uso da leitura e da escrita em seu dia-a-dia (SOARES, 2004).

Portanto, para alfabetizar-se não basta ler e escrever competentemente, mas fazer o uso da leitura e da escrita de forma competente. O indivíduo que não é capaz de utilizar a escrita e a leitura no seu cotidiano é considerado analfabeto funcional.

O problema do analfabetismo funcional é mundial, mesmo em países desenvolvidos. O Departamento de Educação do Reino Unido, em seu relatório de 2006, informou que 42% das crianças deixam a escola aos 16 anos sem alcançar o nível básico do inglês funcional (Guardian Unlimited, 2007). No Brasil, a situação do analfabetismo funcional também é grave. Segundo pesquisa do INAF (Índice de Analfabetismo Funcional), 74% da população não compreende um texto simples (INAF, 2005). Em 2007, pesquisa do INAF revelou que somente 26% dos brasileiros entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita.

Para Soares (2004), o fato a ser observado é que, nos países desenvolvidos, o problema não está no não saber ler ou escrever, mas na falta de domínio das competências do uso da leitura e da escrita (letramento). No Brasil, no entanto, há grandes problemas, também, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, e não só no seu uso cotidiano. Segundo dados da UNESCO, um terço das crianças repetem a 1ª série do Ensino Fundamental. É possível constatarem-se esses problemas em outras avaliações, como as nacionais (SAEB<sup>1</sup>, ENEM<sup>2</sup>) e internacionais (PISA<sup>3</sup>), que mostram altos índices de precário desempenho em provas de leitura, revelando grande número de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Segundo Mortatti (2006), com todas as mudanças ao longo da história da alfabetização e em torno dos métodos, e, atualmente, com um silenciamento quanto às questões didáticas e a idéia de que a aprendizagem independe do ensino, ocorreu, conforme Soares (2004), a chamada “perda da especificidade da alfabetização”. Essa perda da especificidade da alfabetização é caracterizada pela subestimação da natureza do objeto de conhecimento lingüístico, nesse caso o sistema alfabético, com suas relações convencionais entre fonemas e grafemas. A criança aprenderia a ler e a escrever apenas no contato intenso com material escrito ou no convívio com práticas sociais de escrita, sem que fosse necessário um ensino explícito de como funciona o sistema alfabético da língua. Segundo a autora, “a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi obscurecida pelo letramento e este acabou prevalecendo sobre aquela, que,

<sup>1</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>2</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>3</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

como conseqüência, perdeu sua especificidade” (2004, p. 11). Dessa forma, no esforço da busca de uma teoria sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e no abandono dos antigos métodos porque eram considerados tradicionais, parece que se passou a ter uma teoria, mas nenhum método de ensino.

Apesar de se saber que muitos outros problemas de nível social, cultural e econômico atingem as crianças das escolas públicas brasileiras, que os professores recebem baixos salários e que não há o investimento necessário em educação, a escola continua sendo a personagem principal na história da alfabetização. Segundo Ioschpe (2004), as causas do mau desempenho dos alunos são de origem educacional e não de outra ordem. Para o pesquisador, a qualidade do ensino depende muito mais do desempenho do professor, no que tange ao uso efetivo do seu tempo de ensino em sala de aula, à constante avaliação dos alunos e ao conhecimento do conteúdo que ensina, do que os baixos salários e poucos recursos financeiros.

Com isso, pergunta-se então: será que os alfabetizadores têm conhecimento do objeto que ensinam? Os alfabetizadores conhecem a língua escrita e são capazes de levar os alunos ao seu conhecimento?

### **O que é necessário para aprender a ler e a escrever?**

Primeiramente, é necessário compreender que a aprendizagem do sistema alfabético pela criança é fundamental, já que a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação de um sistema de escrita. Essa idéia é consenso entre muitos estudiosos (MORAIS, 2004; SCLiar-CABRAL, 2007; SOARES, 2004). Essa aprendizagem requer que, além do conhecimento do princípio alfabético, o aluno também conheça as diferenças que há entre o sistema oral e o escrito.

Outro aspecto relevante é a importância da consciência fonológica para a alfabetização. Sendo assim, é importante que sejam trabalhadas as habilidades em consciência fonológica antes e durante o processo de alfabetização. No entanto, como refere Moraes (2004), desenvolver habilidades em consciência fonológica é condição necessária, mas não suficiente, para o sucesso da alfabetização. Além de desenvolver habilidades metafonológicas, é necessário aliá-las a um sistema de escrita, nesse caso o sistema alfabético do Português, que, para o autor, é denominado de sistema de notação alfabética (SNA).

Outro aspecto importante a ser observado no ensino da língua escrita é que esta seja desenvolvida em um contexto de letramento, o qual possibilite que a criança participe de eventos que envolvam leitura e escrita (SOARES, 2004). Aprender a lidar com a língua escrita não é suficiente para chegar ao letramento. A criança necessita ser alfabetizada e saber fazer o uso

da leitura e da escrita em diversas situações a que for exposta.

Para que isso aconteça, é necessário compreender que alfabetização e letramento apresentam diferentes dimensões, isto é, cada uma delas demanda um tipo diferenciado de ações do professor e da escola. A alfabetização em si requer que haja o ensino do sistema de escrita e atividades de reflexão fonológica; já o letramento requer que a criança seja mergulhada em contextos de escrita e leitura diversos, de forma espontânea e não tão explícita quanto na primeira. Sendo assim, é necessário abandonar a idéia de que haja um método ideal para alfabetização. O que tem que haver, na verdade, segundo Soares, são “múltiplas metodologias, algumas caracterizadas pelo ensino direto, explícito e sistemático, particularmente a alfabetização, outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (2004, p.16).

Para que a proposta dos autores aconteça na alfabetização, é necessário que ocorram mudanças importantes em vários segmentos da educação. Segundo Scliar-Cabral (2007) essas mudanças vão desde a reforma dos currículos dos cursos de formação de professores Magistério e Pedagogia até as instâncias governamentais que organizam os currículos do Ensino Fundamental.

### **Metodologia**

A pesquisa foi do tipo longitudinal, a qual verificou o desempenho dos alunos na escrita durante um ano letivo (março a novembro de 2006), em dez turmas de alfabetização da rede municipal de Guaíba-RS. Em cada turma participaram 5 alunos, totalizando 50 sujeitos. Esses sujeitos foram divididos em dois grupos:

- *Grupo Experimental*: 25 alunos pertencentes a 5 turmas de alfabetização nas quais as professoras utilizavam em sua metodologia de ensino atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético;
- *Grupo Controle*: 25 alunos pertencentes a 5 turmas de alfabetização nas quais as professoras não utilizavam tais abordagens em sua metodologia.

As professoras do grupo experimental receberam treinamento da pesquisadora no ano anterior à pesquisa. Esse treinamento consistiu de 16 horas de estudo sobre temas de lingüística importantes para a alfabetização, como: aquisição da linguagem, fonética, fonologia, consciência fonológica, princípio alfabético do português brasileiro e métodos de alfabetização.

As professoras do grupo controle não participaram desse treinamento, somente foram convidadas a participar durante o ano da pesquisa, permitindo que fossem aplicadas testagens em seus alunos e que a pesquisadora pudesse observar suas aulas mensalmente.

Independente do grupo, para participarem da pesquisa foram utilizados os seguintes critérios para escolha dos alunos:

- estar freqüentando a 1ª série pela primeira vez;
- não apresentar desvios fonológicos evolutivos;
- não ser portador de necessidades especiais (cegueira, surdez, paralisia cerebral, deficiência mental e síndromes);
- estar no nível pré-silábico, de acordo com a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Para iniciar a aplicação do instrumento de coleta, tanto professores como pais de alunos assinaram consentimento informado, autorizando sua participação na pesquisa.

A coleta de dados ocorreu em três momentos: março, julho e novembro de 2006. Na primeira coleta de amostra de escrita, ocorrida no mês de março para selecionar as crianças com hipótese pré-silábica, utilizou-se o ditado das “quatro palavras e uma frase”, de acordo com a história “As aventuras de Joãozinho” (BARCELLOS, 2001), contada pela pesquisadora. As demais coletas de amostra de escrita se deram sob forma de contação de histórias pertencentes ao Livro/CD “A Mulher Gigante” (FINKLER; ZAMBELLI, 2000), as quais as crianças ouviam, comentavam e, a partir delas, escreviam palavras e sentenças ditadas pela entrevistadora. As palavras selecionadas eram de interesse das crianças, não estando presentes no seu dia-a-dia escolar, evitando o fator conhecimento visual da grafia das palavras (Quadro 1).

QUADRO 1 – Palavras e sentenças utilizadas na coleta da amostra de escrita.

Momento da Aplicação	Palavras e sentenças	História utilizada para estímulo
1ª Aplicação MARÇO	barco mochila camiseta céu Frase: O barco virou chapéu.	“As aventuras de Joãozinho” (Gládis Maria Ferrão Barcellos)
2ª Aplicação JULHO	A mulher gigante. Batuca na cozinha. Arranca o telhado. Vai parar na Conchinchina.	“A Mulher Gigante” (Gustavo Finkler e Jackson Zambelli)
3ª Aplicação NOVEMBRO	O dragão foi preso pela donzela. O coitado está acorrentado. Ele não solta fogo pela boca. O dragão bobalhão está apaixonado. Alguém pode ajudar o dragão?	“O Sequestro do Dragão Bobalhão” (Gustavo Finkler e Jackson Zambelli)

Ao final da pesquisa obtiveram-se amostras de escrita de três momentos diferentes (março, julho e novembro), as quais passaram por análise quantitativa do Programa

SPSS versão 15.0. Essas análises foram realizadas por meio da Estatística Descritiva (média, desvio padrão, frequência e percentuais) do Teste *t* (de *Student*). Também foi possível analisar os resultados qualitativamente, o que possibilitou verificar detalhes importantes do avanço dos alunos na aprendizagem da escrita.

## Resultados e discussão

### Resultados da evolução da escrita do Grupo Experimental (GE)

O Grupo Experimental, composto de 22 sujeitos, foi submetido a coletas de amostra da hipótese de escrita nos meses de março, julho e novembro. Conforme a Tabela 1, vista a seguir, no mês de março todos os sujeitos estavam no nível pré-silábico da escrita, totalizando 100%.

TABELA 1 – Número e percentagem de sujeitos do Grupo Experimental em cada hipótese de escrita, nos meses da coleta da amostra de escrita

Aplicação \ Níveis escrita	Março		Julho		Novembro	
	n	%	n	%	n	%
Pré-silábico	22	100,00	–	–	–	–
Silábico	–	–	2	9,10	–	–
Silábico-Alfabético	–	–	7	31,80	–	–
Alfabético	–	–	13	59,10	22	100,00
Total	22	100,00	22	100,00	22	100,00

No início da pesquisa a hipótese de escrita foi controlada, sendo escolhidos somente sujeitos com hipótese de escrita pré-silábica. Por estarem nesse nível, os sujeitos não tinham noção de que a escrita teria relação com a fala e, assim, o professor alfabetizador é que iria promover essa aprendizagem.

No mês de julho, 13 sujeitos estavam no nível alfabético, representando mais da metade do GE, 59,10%; 7 sujeitos estavam no nível silábico-alfabético, representando 31,80% do GE e 2 sujeitos estavam no nível silábico, representando 9,10% do Grupo Experimental.

Nota-se que houve uma evolução significativa já no mês de julho, pois mais da metade dos sujeitos (13) estava na hipótese alfabética de escrita, hipótese essa que indica compreensão de que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Os outros 7 sujeitos, que estavam no nível silábico-alfabético, mostravam boa evolução, pois percebiam que, para cada sílaba emitida na fala, existia uma letra para representá-la, como por exemplo, para ‘gato’, escreviam GO. Porém, já utilizavam em alguns momentos um grafema para unidades menores que a sílaba, já se aproximando, portanto, do nível alfabético de escrita. Por exemplo, para ‘pato’, escreviam PAO. Os

outros 2 sujeitos, que ainda estavam no nível silábico, não avançaram tanto quanto os demais, mas mostraram, em seu tempo, uma evolução razoável, já que perceberam a relação existente entre a fala e a escrita, utilizando uma letra para cada sílaba emitida.

No mês de novembro, os 22 sujeitos, representando 100% do GE, estavam no nível alfabético de escrita. Ao final do ano letivo, todos os alunos do GE chegaram ao que se espera de uma turma de alfabetização: compreenderam a representação grafema-fonema na escrita e na leitura, restando-lhes, ainda, aprimorar as demais regras do princípio alfabético (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Para facilitar a visualização, o Gráfico 1 apresenta os mesmos números da tabela anterior em forma de gráfico, o qual revela a evolução da escrita sob forma de colunas.

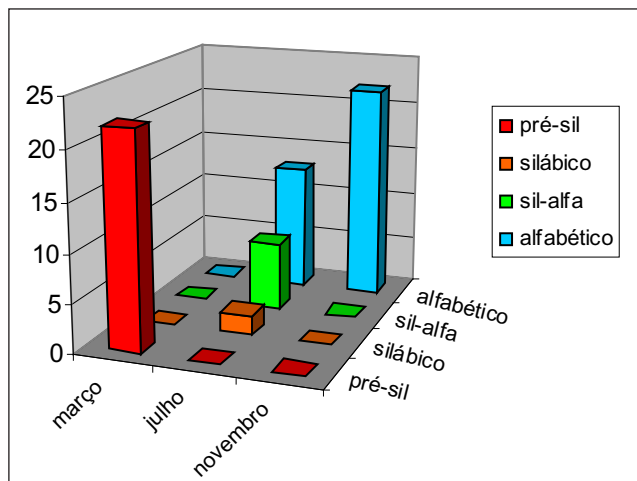


GRÁFICO 1 – Evolução da escrita do Grupo Experimental nos três meses de coleta

No mês de março há somente uma coluna, representando os 22 sujeitos no nível pré-silábico. No mês de julho já não há mais sujeitos pré-silábicos, mas uma pequena coluna que representa os 2 sujeitos que estavam no nível silábico, uma coluna um pouco maior representando os 7 sujeitos que estavam no nível silábico-alfabético e, após, uma coluna representando os 13 sujeitos alfabéticos. Observa-se nitidamente o crescimento das colunas no mês de julho.

No mês de novembro, finalmente, não mais se vêem as três primeiras colunas, mas somente uma coluna que representa os 22 sujeitos alfabéticos.

Como observado na tabela e no gráfico anterior, os sujeitos do GE mostraram evolução na escrita durante os meses da pesquisa, principalmente de março a julho. A abordagem metodológica das professoras foi decisiva para esse resultado, pois as do Grupo Experimental, desde o início do ano letivo, apresentaram o alfabeto não só como um conjunto de letras que formam palavras, mas um conjunto de letras que representam um sistema organizado

de escrita e que está relacionado com a linguagem oral. Além disso, os alunos dessas turmas iniciaram o ano realizando atividades de consciência fonológica por meio de brincadeiras com sílabas, rimas e sons diversos.

Esses resultados encontrados no Grupo Experimental, desde a coleta do mês de julho até a do mês de novembro, permitem que a pesquisadora chame a atenção do leitor para a confirmação das hipóteses levantadas no início da pesquisa: a explicitação do princípio alfabético e as atividades em consciência fonológica fazem diferença na metodologia do professor alfabetizador. Vê-se isso no crescimento das colunas no Gráfico 1.

### **Resultados da evolução da escrita do Grupo Controle (GC)**

O Grupo Controle é composto de 19 sujeitos que também foram submetidos à mesma coleta de amostra de escrita do Grupo Experimental, ocorrendo nos meses de março, julho e novembro.

Na Tabela 2, apresentada a seguir, observa-se que, como no GE, no mês de março todos os sujeitos estavam no nível de escrita pré-silábico, totalizando 100% da amostra do GC. Assim como descrito no item anterior relacionado ao Grupo Experimental, no mês de março, quando iniciou a pesquisa, os sujeitos deveriam estar com hipótese de escrita pré-silábica havendo, assim, emparelhamento dos sujeitos para, nos meses seguintes, verificar a evolução dos grupos.

No mês de julho, somente 2 sujeitos do grupo estavam no nível alfabético, representando 10,50% do GC. Esses sujeitos foram os únicos do GC a chegar, já no mês de julho, no nível alfabético, compreendendo a relação grafema-fonema. Doze sujeitos estavam no nível silábico-alfabético, representando 63,20 % do GC. Esses 12 sujeitos representavam mais da metade do GC, obtendo avanço significativo na hipótese de escrita. Para eles, a representação da escrita ora era silábica, ora já apresentava grafemas representando unidades menores (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Outros 3 sujeitos estavam no nível silábico, representando 15,80 % do GC. Para esses sujeitos a hipótese ainda era anterior, pois cada letra representava uma sílaba emitida. Os outros 2 sujeitos restantes do grupo permaneciam no nível pré-silábico de escrita, representando outros 10,50 % do GC. Esses últimos não haviam avançado em sua hipótese de escrita, não realizando representação de unidades de fala (sílabas ou fonemas) com as letras.

No mês de novembro, 14 sujeitos estavam no nível alfabético, representando 73,70% do GC; 3 sujeitos estavam no nível silábico-alfabético, representando 15,80% do GC; 1 sujeito estava silábico, representando 5,30% do GC; e 1 sujeito permanecia no nível de escrita pré-silábico, representando outros 5,30% do GC. No final do ano letivo, no mês de novembro, notam-se avanços

significativos no Grupo Controle, pois o número de sujeitos com hipótese alfabética aumentou de 2 para 14; o número de silábico-alfabéticos aumentou de 2 para 3; o número de silábicos diminuiu de 3 para 1 e de pré-silábicos de 2 para 1.

TABELA 2 – Número e porcentagem de sujeitos do Grupo Controle em cada nível de hipótese de escrita nos meses da coleta da amostra de escrita

Aplicação \ Níveis escrita	Março		Julho		Novembro	
	n	%	n	%	n	%
Pré-silábico	19	100,00	2	10,50	1	5,30
Silábico	–	–	3	15,80	1	5,30
Silábico-Alfabético	–	–	12	63,20	3	15,80
Alfabético	–	–	2	10,50	14	73,70
Total	19	100,00	19	100,00	19	100,00

Como também realizado no Grupo Experimental, tornou-se interessante trazer os mesmos números da tabela anterior em forma de gráfico, para melhor visualização da evolução da escrita do Grupo Controle. O Gráfico 2 representa, por meio de colunas, o número de sujeitos em cada mês de coleta da amostra da escrita.

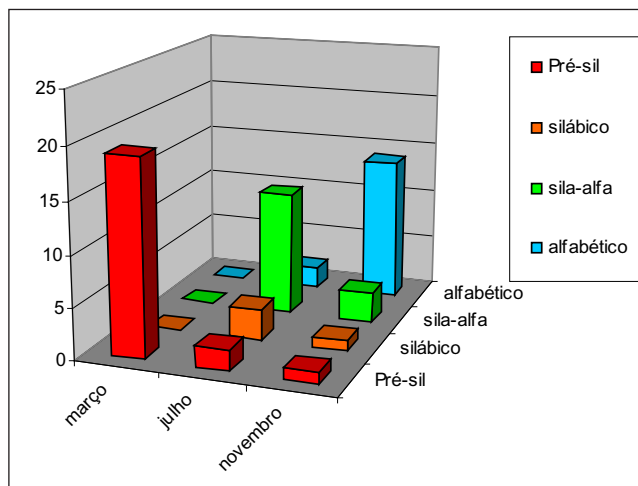


Gráfico 2 – Evolução da escrita do Grupo Controle nos três meses de coleta

Observando o gráfico, vê-se que, no mês de março, há uma coluna representando os 19 sujeitos que estavam no nível de escrita pré-silábico. No mês de julho, porém, há uma pequena coluna representando 2 sujeitos que permaneciam no nível pré-silábico, uma coluna representando os 3 sujeitos que estavam no nível silábico, uma coluna representando os 12 sujeitos que estavam no nível silábico-alfabético, e uma pequena coluna representando os 2 sujeitos que estavam no nível alfabético.

No mês de novembro, observa-se uma coluna que representa 1 sujeito no nível pré-silábico, uma coluna de mesmo tamanho representando 1 sujeito no nível silábico, uma coluna representando os 3 sujeitos que estavam no nível silábico-alfabético e uma grande coluna representando os 14 sujeitos que haviam alcançado o nível alfabético de escrita. É interessante observar que, no mês de novembro, há uma ascendência no tamanho das colunas, indicando que nesse período é que grande parte dos sujeitos alcançou o nível alfabético.

### Comparação entre os grupos Experimental e Controle

Após analisar os resultados correspondentes à evolução da escrita de cada um dos grupos em separado, torna-se interessante compará-los. Para essa comparação serão utilizados os Gráficos 1 e 2, nos quais os resultados podem ser mais bem visualizados.

No mês de março, entre ambos os grupos não há diferença, pois a hipótese de escrita foi controlada e as colunas apresentam-se da mesma altura, representando o número total de sujeitos de cada grupo. As diferenças começam a aparecer a partir da coleta do mês de julho, já que as intervenções das professoras nos grupos GE e GC foram diferentes no período de março a julho. No mês de julho, o Grupo Experimental continha 13 sujeitos na hipótese de escrita alfabética, 7 na hipótese silábico-alfabética e 2 sujeitos na hipótese silábica. A representação em colunas está em linha ascendente, diferentemente das colunas apresentadas pelo Grupo Controle, no mesmo período, que ascendem e descendem em seguida. No mês de julho o Grupo Controle continha somente 2 sujeitos na hipótese alfabética, 12 sujeitos na hipótese silábico-alfabética, 3 sujeitos na hipótese silábica e 2 ainda na hipótese pré-silábica. A representação de suas colunas não está em linha ascendente, pois a maior concentração de sujeitos encontra-se no nível silábico-alfabético, em que a coluna é maior, e diminui na hipótese alfabética, em que só há 2 sujeitos.

Dessa forma, se olharmos para os dois grupos juntos em cada mês (julho e novembro) em um mesmo gráfico, vê-se que, no mês de novembro, o Grupo Controle ainda apresenta sujeitos em todas as hipóteses de escrita, enquanto que no Grupo Experimental, no mês de novembro, somente uma coluna se destaca: a dos 22 sujeitos alfabéticos (Gráfico 3).

É impressionante a diferença existente entre os grupos, principalmente se olharmos para as colunas do GE no mês de julho e para as colunas do GC no mês de novembro: parece haver um pouco de semelhança, pois o nível de escrita dos sujeitos do GE no mês de julho aproxima-se do nível alcançado pelos sujeitos do GC somente no mês de novembro.

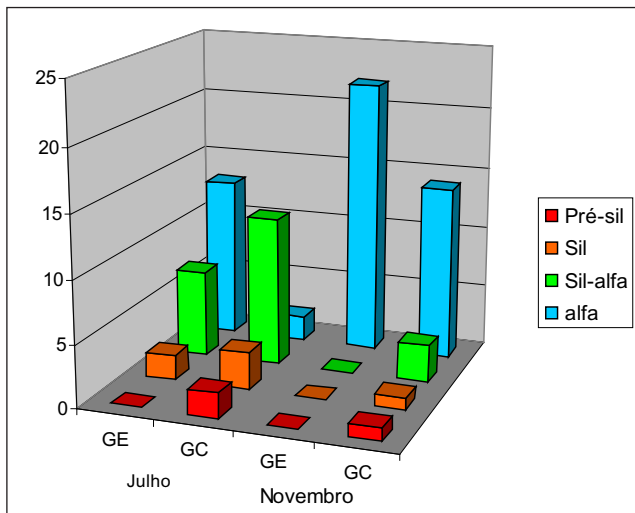


GRÁFICO 3 – Comparação dos grupos Experimental e Controle nos meses de julho e novembro, respectivamente

Dessa forma, o período de maior avanço na escrita ocorreu de maneira diferente entre os grupos. Enquanto que no Grupo Experimental o maior avanço ocorreu de março a julho, no Grupo Controle ocorreu de julho a novembro. Os sujeitos do Grupo Experimental avançaram na hipótese de escrita muito antes dos sujeitos do Grupo Controle, indicando que a abordagem metodológica, provavelmente, tenha ocasionado essa diferença entre os grupos. Desse modo, há evidências de que a abordagem metodológica utilizada pelos professores do Grupo Experimental tenha favorecido o avanço na hipótese de escrita dos sujeitos desse grupo nos primeiros meses do ano letivo.

Os alunos que receberam explicitação do princípio alfabético e realizaram atividades de consciência fonológica (GE), desde o início do ano letivo, demonstraram mais rapidamente o domínio da relação grafema-fonema. Isso explica o desempenho na escrita obtido já no mês de julho. Os alunos que não receberam explicitação do princípio alfabético, utilizando o alfabeto somente com o nome das letras, e não realizando atividades de consciência fonológica (GC), demoraram mais para compreender a relação existente entre o grafema e o fonema, atingindo o nível alfabético no final do ano letivo.

## Conclusão

Os resultados desta pesquisa revelam a importância de incluir na abordagem metodológica de alfabetização o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético. Verificou-se que os alunos das turmas em que as professoras utilizaram esse tipo de abordagem alfabetizaram-se, em grande maioria, já em julho, na metade do ano letivo, e todos ao final do ano, não havendo reprovação. Para que isso ocorra,

é necessário que na formação do professor alfabetizador sejam incluídos conhecimentos na área da lingüística para que ele compreenda como as línguas oral e escrita funcionam e, dessa forma, possa auxiliar seus alunos a obterem melhor desempenho na aprendizagem da língua escrita.

## Referências

- BARCELLOS, G.M.F. *As Aventuras de Joãozinho*. São Paulo: Paulinas, 2001.
- CARRAHER, T.N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. *Isto se aprende com o ciclo básico*. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1986. p. 109-117.
- CONTENT, A. L' analyse phonétique explicite de la parole et l' acquisition de la lecture. *L' année Psychologique*, v. 84, 1984.
- COSTA, A.C. *Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FINKLER, G.; ZAMBELLI, J. *A mulher gigante*. Porto Alegre: Projeto, 2000.
- FREITAS, G. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- GUARDIAN UNLIMITED. Sounds incredible. *The Guardian*. Tuesday July 10, 2007. Disponível em: <<http://education.guardian.co.uk/egweekly/story/0,,2122125,00.html>>. Acesso em: 24 out. 2004.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF – Indicador nacional de alfabetismo funcional, 2007. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>.
- IOSCHPE, G. *A ignorância custa um mundo*. Porto Alegre: Francis, 2004.
- MENEZES, G. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- MORAIS, J.; ALEGRIA, J.; CONTENT, A. Segmental Analysis and Literacy. *Chiers de Psychologie Cognitive*, v. 7, n. 5, p. 415-437, 1987.
- MORAIS, J.; BERTELSON; CARY; L.P.; ALEGRIA, J. Literacy Training and Speech Segmentation. *Cognition*, v. 24, p. 45-64, 1986.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2008.

RIGATTI-SCHERER, A. P. *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita*. 2008. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. A situação da alfabetização no Brasil. [23 dez. 2007]. Entrevistador: Grupo Aletra-RS. Porto Alegre: <[www.aletra-rs.com.br](http://www.aletra-rs.com.br)>.