

Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador

A study on written language learning in infancy, phonological awareness and the alphabetizer's linguistic background

Norma Suely Campos Ramos

Universidade Estadual do Piauí – Teresina – Piauí – Brasil

Lilian Cristine Scherer

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil



Resumo: Investiga-se a importância da consciência fonológica para aprendizagem da escrita no ciclo da infância e o papel do alfabetizador. Participaram do estudo 04 turmas da 1ª série do Ensino Fundamental de município piauiense (Brasil). Professores de duas turmas tiveram formação linguística, garantindo intervenção com atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético (grupo experimental), enquanto professores das outras duas turmas não tiveram essa formação (grupo controle). Foram selecionados 23 alunos – 12 crianças no grupo experimental e 11 crianças no grupo controle. Foram coletadas amostras de escrita em abril, julho e dezembro, imediatamente seguidas da coleta de amostras da consciência fonológica. Os resultados mostraram que no mês de dezembro a quase totalidade das crianças do GE sustentava a hipótese alfabética (Nível 5), enquanto apenas 18% do GC alcançou esse nível. Conclui-se que a formação linguística do alfabetizador é crucial e que atividades de consciência fonológica facilitam a aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Consciência fonológica; Formação linguística do alfabetizador

Abstract: The aim of the study is to investigate the importance of phonological awareness in writing learning in infancy and the role of the alphabetizer. Four groups in the 1st grade of Elementary School from a city in Piauí (Brazil) participated in the study. Teachers of two of these groups received linguistic formation, as to ensure their pedagogical intervention with phonological awareness raising and explicit alphabetic principle activities (experimental group – EG), while teachers of the other two groups did not receive this formation (control group – CG). A total of twenty-three children were selected – 12 in the experimental group, 11 in the control group. Writing samples were collected in April, June and December, immediately followed by the collection of phonological awareness samples. Results show that in December almost the totality of children in the EG had reached the alphabetical hypothesis (Level 5), while only 18% in the CG had reached this level. As a conclusion, it can be stated that the alphabetizer's linguistic formation is crucial and that phonological awareness raising activities foster the writing system acquisition.

Keywords: Writing acquisition; Phonological awareness; Alphabetizers' linguistic formation

1 Introdução

Entendemos o termo “alfabetização” referindo-se ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, no caso a escrita alfabética, e as habilidades de utilizá-la para a leitura e a escrita. O domínio dessa tecnologia envolve conhecimentos variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções

letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Por outro lado, o termo “letramento” designa o conjunto de conhecimentos, de atitudes e de capacidades necessárias para o uso da língua em práticas sociais. Está, portanto, relacionado ao exercício competente da tecnologia, nas situações efetivas de leitura e escrita de textos reais.

Soares (1986, p. 47) defende que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis” durante o processo de alfabetização. Para a autora o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Scherer (2008) acrescenta que a aprendizagem dessa tecnologia requer o ensino das especificidades do sistema de escrita e de atividades de reflexão fonológica, enquanto o letramento requer que a criança seja mergulhada em diversos contextos de leitura e escrita, de forma espontânea e não tão explícita como na alfabetização.

Percebemos então que a alfabetização exige a explicitação da técnica de escrita para que seja possível codificar e decodificar, ou seja, é necessário aprender a relacionar sons com letras (fonemas com grafemas), a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, enfim, um conjunto de aspectos técnicos. Temos, portanto, a clareza de que o professor alfabetizador deve estar preparado teórica e pedagogicamente e deve igualmente ter conhecimentos específicos a respeito dos processos de alfabetização e letramento. Evidenciamos a importância, para o alfabetizador, dos conhecimentos linguísticos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica, aos princípios do nosso sistema de escrita e à aprendizagem da criança a respeito da notação alfabética.

O objetivo deste artigo é discutir a importância da formação linguística do professor alfabetizador no sentido de atuar como agente facilitador e acelerador do processo de aprendizagem da escrita. Para tanto, desenvolvemos um estudo longitudinal com dois grupos de crianças em processo de alfabetização, analisando o papel do professor como mediador nesse processo, bem como o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da escrita.

2 Aquisição da escrita e sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica: a intermediação do professor

A consciência fonológica ou metafonologia trata da propriedade de o ser humano deter-se sobre um objeto, a linguagem, de forma consciente e utilizando a própria linguagem para explicá-la (SCLIAR-CABRAL, 1999). É caracterizada por habilidades que, diferentes entre si e envolvendo unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos de maturação da criança. E apresentam-se em diferentes níveis que estão diretamente relacionados com as diferentes maneiras de se dividirem palavras e sílabas em unidades sonoras menores: a consciência de sílaba, de unidades intrassilábicas e de fonema.

Aprender a ler e a escrever em uma escrita alfabética exige, juntamente com o conhecimento dos princípios do sistema de escrita, a consciência dos sons que compõem a fala. Para isso é necessário que a criança analise fonologicamente a língua para compreender como acontece a organização do sistema de escrita.

Supomos que o processo de aprendizagem pode ser favorecido se o aprendiz debruçar-se sobre a relação entre o oral e o escrito, fato que parece ser fundamental, assim também como o professor ser capaz de mediar adequadamente esse debruçar-se. Já é bastante aceita como consensual a ideia de reciprocidade: a consciência fonológica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, enquanto que a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético contribui para o desenvolvimento mais aprimorado da consciência fonológica.

A criança aprendiz enfrenta descobertas específicas quanto ao nosso sistema de escrita de base alfabética. Sua aprendizagem exige o domínio de um pequeno número de símbolos e de regras que os organizam para que seja possível o domínio da decifração do código escrito – é o que chamamos de princípio do sistema alfabético.

Leonor Scliar-Cabral (2003) organiza os princípios do sistema alfabético, apresentando-os em dois conjuntos: as regras de decodificação, ou seja, os princípios aplicados durante a leitura, e as regras de codificação, os princípios aplicados à escrita. As regras de decodificação tratam do reconhecimento das palavras e da atribuição de sentido. No processo que ocorre entre o sujeito e o texto, é necessário que o leitor reconheça e identifique as letras que representam os grafemas e seus respectivos valores para que busque as palavras e as acesse no sistema da língua. E as regras de codificação tratam do processo inverso ao da decodificação: o sujeito necessita converter fonemas em grafemas durante a sua produção escrita. Para Scliar-Cabral (2003), a codificação é um processo mais complexo que a decodificação, pois a leitura antecede a possibilidade de escrita, uma vez que não podemos aprender a escrever sem antes ter aprendido a ler, pois quando lemos não estamos escrevendo, mas quando escrevemos, obrigatoriamente, lemos. A autora se diz convicta de que a principal causa dos resultados negativos obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está exatamente na falta de fundamentação teórica dos educadores brasileiros, a respeito dos processos de decodificação e de codificação.

Ainda observando a aprendizagem da escrita, a partir do que nos diz a psicogênese da língua escrita, verificamos que Ferreiro e Teberosky (1999) identificaram estágios progressivos, de acordo com as hipóteses formuladas por crianças não alfabetizadas, ao longo da aquisição da escrita. Descreveram uma série de modos de representação

que se desenvolve até o nível da representação alfabética da linguagem. São estágios caracterizados em cinco níveis que se sucedem em uma dada ordem, identificada como uma sequência psicogenética de construção da escrita: Nível 1 (pré-silábico 1); Nível 2 (pré-silábico 2); Nível 3 (silábico); Nível 4 (silábico-alfabético) e Nível 5 (alfabético).

Após o Nível 5, a continuidade da aprendizagem da escrita segue em direção ao domínio da ortografia, o que implica compreender que nem todas as relações letra-som são biunívocas no sistema. Então, vencidos os obstáculos conceituais da aprendizagem inicial da língua escrita, a criança passa a enfrentar os desafios de aprender as regras relacionadas ao sistema ortográfico da nossa língua. Percebemos então que a aprendizagem da língua escrita exige o desenvolvimento de capacidades de análise e síntese de fonemas, exige o domínio do código convencional, exige saber manipular a ortografia da língua.

Santos e Navas (2002) citam que a descoberta do fonema é a chave para a compreensão do princípio alfabético da escrita, e que para chegar à descoberta do fonema a criança necessita adquirir e desenvolver a consciência fonológica, uma competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações nesse nível, que parece ser tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela consequente.

Acreditamos que a Linguística tem importante colaboração a oferecer a esse campo ao tratar das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico e fornecer subsídios para que possamos determinar qual é o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e de suas relações. É a isso que Soares (2004) chama de especificidade do processo de alfabetização. É preciso orientar a criança sistemática e progressivamente para que ela possa se apropriar adequadamente do sistema de escrita, o que é feito junto com o letramento. Dessa forma elegemos como objetivos deste trabalho observar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a evolução da escrita em crianças no processo de alfabetização, expostas a duas práticas de ensino: 1) emprego de atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético desenvolvidas por professores treinados (grupo experimental) e 2) emprego de atividades normalmente desenvolvidas por professores não expostos a um treinamento (grupo controle).

3 Metodologia

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo, do tipo longitudinal, aprovada pelo Comitê de

Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS, registrada sob o nº 11/05530. Foi desenvolvida em turmas de alfabetização, ou seja, do 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir de um trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores focando a explicitação do princípio alfabético e as atividades de desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.

Participaram da pesquisa 23 crianças que compunham o Grupo Experimental (GE – 12 crianças) e o Grupo de Controle (GC – 11 crianças), do 1º Ano do Ensino Fundamental da rede de ensino de um dos municípios da região metropolitana da Grande Teresina/PI. Essas crianças foram alfabetizadas por diferentes abordagens, de acordo com as definições da rede de ensino, da escola e do professor.

As crianças eram todas moradoras da zona urbana do município e seus pais, com relação à escolaridade, tinham no máximo o Ensino Fundamental completo. Foram escolhidas por estarem em fase pré-silábica – Nível 1, conforme a psicogênese da escrita. E, além desse critério, a seleção foi também determinada por essas crianças: * frequentarem o 1º Ano do Ensino Fundamental pela primeira vez; * não apresentarem desvios fonológicos evolutivos; * não serem portadoras de nenhuma necessidade especial, como cegueira, surdez, paralisia cerebral, deficiência mental, síndromes, etc. A idade das crianças não foi considerada como fator relevante para investigação, no entanto, por consequência da legislação brasileira, todas as crianças das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental naquele ano contavam seis anos de idade.

Além das crianças, os professores que atuavam junto a elas também participaram da pesquisa. Os dois professores do grupo experimental (GE) utilizaram, em seu trabalho pedagógico, atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético. Para tal, eles receberam treinamento sistemático para a realização do trabalho de alfabetização em grupo de estudo específico para esta pesquisa. Já as duas professoras do grupo controle (GC) não tiveram formação fornecida pelas pesquisadoras para o uso, em sala de aula, de atividades de consciência fonológica associadas à explicitação do princípio alfabético. Foram escolhidas seguindo alguns critérios: * não participar do grupo de estudo sobre formação linguística; * costumar não utilizar no trabalho pedagógico atividades explicitamente planejadas de consciência fonológica, nem de explicitação do princípio alfabético; * lecionar em escolas diferentes daquelas em que os professores do GE trabalhavam, a fim de evitar troca de ideias e de sugestões de atividades entre eles.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Definimos como corpus os resultados das testagens de consciência fonológica¹ e da avaliação das produções escritas das crianças, além de dados coletados em pequena entrevista com cada uma das crianças dos dois grupos.

A coleta foi desenvolvida pela primeira autora deste artigo, em três momentos: abril, julho e dezembro. Em cada coleta, foi solicitada às crianças a feitura de um desenho e a escrita do próprio nome, de 04 palavras e de uma frase.

A primeira coleta da amostra da produção escrita das crianças, ocorrida em abril, teve como objetivo selecionar aquelas com hipótese pré-silábica (Nível 1) que formaram o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC). Avaliamos que sustentavam a hipótese de escrita pré-silábica, pois suas produções nos fizeram inferir que não tinham ainda noção da relação da escrita com a fala.

Em abril a coleta aconteceu após a leitura do texto infantil “COCORICÓ – Aniversário da Vovó”, de Walkiria De Felice. No mês de julho, a segunda coleta aconteceu depois de uma atividade de recreação com a cantiga infantil de domínio popular “Formiguinha lá da roça”. E, no mês de dezembro, após apresentação de uma sequência de gravuras e da audição da música “Rock das Caveiras”, de Bia Bedran².

Para a análise da amostra do desenvolvimento da consciência fonológica dos participantes tanto do grupo experimental como do grupo controle foi utilizado o CONFIAS (MOOJEN et al., 2003), aplicado imediatamente após a coleta da amostra de escrita.

Além das avaliações de escrita e da consciência fonológica, foram desenvolvidas entrevistas individuais com as crianças do grupo experimental e do grupo controle a respeito das oportunidades de suas experiências de letramento.

Os professores alfabetizadores do GE participaram do minicurso “Formação linguística para a aprendizagem inicial da escrita”, com carga horária de 30h/a, antes do início do ano letivo. No minicurso foram estudados e discutidos os seguintes temas, tomando por base Scherer (2008): Aquisição da linguagem; Noções de fonética e fonologia; Sistema alfabético do Português Brasileiro; Alfabetização e letramento; Psicogênese da Língua Escrita; Ambiente alfabetizador; Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita.

Os dados coletados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Especificamente, os dados quantitativos passaram por análise estatística e, a partir dessa, obtivemos resultados individuais de consciência fonológica e da

hipótese de escrita das crianças do GE e do GC. Assim também foi possível realizar uma análise comparativa dos dois grupos, por meio da Estatística Descritiva. Os dados quantitativos foram computados no Programa SPSS versão 18.0.

4 Apresentação e Discussão dos Dados de Escrita

As crianças participantes da pesquisa foram submetidas a três coletas de amostra de escrita durante o ano letivo. Na primeira coleta, todas as crianças de ambos os grupos (GE e GC) encontravam-se na fase inicial do processo de aprendizagem da escrita alfabética (Nível 1, também denominado Pré-silábico 1).

As três coletas de escrita do GE nos permitiram traçar o processo da aprendizagem de escrita percorrido por cada criança individualmente e por todo o grupo. Na primeira coleta, ocorrida em abril, tínhamos todas as 12 crianças do GE (100%) no Nível 1 (hipótese pré-silábica 1). Em julho, na segunda coleta, 05 crianças (41,67%) haviam avançado para o Nível 3 (hipótese silábica), 03 crianças (25%) para o Nível 4 (hipótese silábico-alfabética) e 04 crianças (33,33%) já estavam no Nível 5 (hipótese alfabética). E, em dezembro, na última coleta de escrita, encontramos apenas 01 criança (8,33%) no Nível 4 (silábico-alfabético) e 11 crianças (91,67%) no Nível 5 (hipótese alfabética), o que nos possibilita inferir que o GE estava praticamente alfabetizado, necessitando a partir de então de um trabalho direcionado para a fase ortográfica, com a prática das questões ortográficas da língua portuguesa.

Podemos visualizar o desempenho do GE, ao longo do ano letivo, no Gráfico 1:

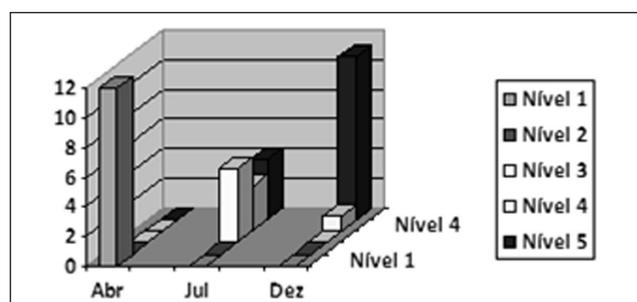


Gráfico 1. Evolução da aprendizagem da Escrita no GE: abril, julho e dezembro
(Fonte: Ramos, 2012)

De acordo com o que nos traz a Psicogênese da Língua Escrita, pressupomos que todas as crianças fazem o mesmo percurso em relação à ordem nesse processo de aquisição: (Nível 1 → Nível 2 → Nível 3 → Nível 4 → Nível 5, ou seja, PS1 → PS2 → S → SA → A), isso porque o processo é invariável para todas elas, mas

¹ Utilizamos para testagem da consciência fonológica Moojen et al. (2003): CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial.

² Rock das Caveiras, de Bia Bedran (2004).

cada uma tem seu próprio ritmo, determinado por seu desenvolvimento cognitivo associado às oportunidades e experiências que o meio lhe proporciona. E aqui devemos incluir, com destaque, a importância das intervenções do professor alfabetizador que são determinantes nesse processo escolar.

Os dados encontrados junto ao GE permitem inferir que a intervenção do professor pode acelerar esse processo, pode facilitar a aprendizagem, conforme afirmam Poersch (1990) e Zanini (1998) – desafiando às crianças na condução de conflitos cognitivos –, e pode até mesmo dificultar esse processo, quando falta clareza em suas explicações ou quando o professor coloca questões que confundem o foco de atenção da criança e lhe trazem mais problemas cognitivos além dos associados ao processo. Entendemos, portanto, que é tarefa do professor alfabetizador conhecer bem o percurso esperado nessa aprendizagem e auxiliar a criança a atravessar a ‘barreira do código’, usando as palavras de Zorzi (2003), acompanhando e avaliando o momento da aprendizagem e fazendo intervenções facilitadoras no processo.

No mês de abril, momento da 1ª coleta de dados de escrita, todas as 11 crianças (100%) do GC também estavam emparelhadas no mesmo nível, com a mesma concepção de escrita, Nível 1 – hipótese pré-silábica 1, sendo possível o acompanhamento previsto e a comparação com o GE. Na segunda coleta, no mês de julho, 03 crianças (27,27%) ainda continuavam no Nível 1, sustentando a fase icônica da hipótese pré-silábica. Outras 03 crianças (27,27%) estavam com escritas no Nível 2, pré-silábico, e 05 crianças estavam no Nível 3 (45,45%). Na terceira coleta, em dezembro, 02 crianças (18,18%) continuavam com escritas do Nível 2, 04 crianças (36,37%) tinham produções no Nível 3, 03 crianças (27,27%) apresentaram escritas no Nível 4 e apenas 02 crianças (18,18%) atingiram o Nível 5.

A partir do Gráfico 2, podemos visualizar o comportamento do GC durante o acompanhamento do 1º Ano do Ensino Fundamental com relação à aprendizagem da língua escrita.

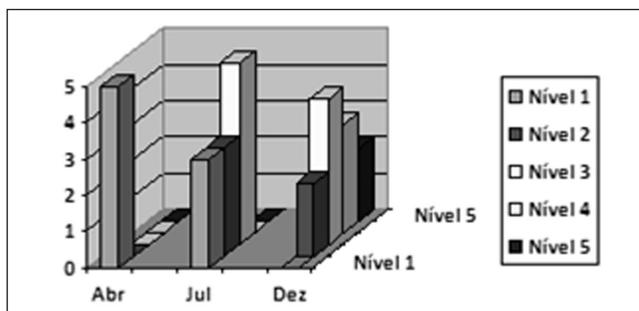


Gráfico 2. Evolução da aprendizagem da Escrita no GC na comparação entre os três momentos de coleta. (Fonte: Ramos, 2012).

Observando o gráfico de evolução da aprendizagem da escrita do GC, constatamos que não ocorreu uma evolução gradativa como no GE. Aqui as crianças saíram do Nível 1 e se distribuíram ao longo de todos os outros níveis do processo. No final do ano letivo nem todas as crianças chegaram ao Nível 5. A maioria delas (81,82%) ainda se distribuía nos níveis 2, 3 e 4. Isso nos mostra que, ao final do ano, tínhamos no GC crianças sustentando todas as hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, excluída apenas a representação da hipótese pré-silábica 1, correspondente da fase icônica.

De forma complementar, também entrevistamos as crianças da pesquisa a fim de colher informações e experiências de sua prática de letramento, até então, no ambiente familiar.

Das 12 crianças do GE, apenas 03 (25%) afirmaram ter alguma experiência de letramento em ambiente familiar. Das demais crianças, verificamos que 03 crianças (25%) afirmaram categoricamente que só têm contato com historinhas quando ‘a tia da escola lê’, ou seja, essas crianças não presenciavam práticas de letramento em família ou porque os pais são analfabetos, ou porque essas práticas não fazem parte do cotidiano familiar. As outras 06 crianças do GE (50%) não apontaram nenhuma experiência de letramento no espaço familiar, nem apontaram a presença de material de leitura e de escrita em casa, exceto o material escolar delas e dos irmãos. É importante ressaltar, portanto, que 75% do GE não relatam presenciar, no ambiente familiar, práticas de letramento que possam servir de suporte ao trabalho pedagógico da escola na aprendizagem da escrita. Somente 25% delas (03) relatam terem no ambiente familiar alguns eventos envolvendo leitura e escrita.

No GC temos 11 crianças e, dessas, apenas 04 (36,36%) apontaram presenciar, em ambiente familiar, pessoas lendo e escrevendo. Todas elas conseguiram lembrar nome de historinhas que eram lidas (*A bela adormecida*, *Os três porquinhos*, *A pequena sereia*, *Saci*, *Boneco de Massa*, *Emília*, etc.), mas não disseram com que periodicidade as leituras aconteciam. Observando o desempenho na aprendizagem da escrita, dentre essas 04 crianças, percebemos que 02 chegaram alfabetizadas ao final do ano e as outras 02 concluíram o ano letivo enfrentando a transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética, ou seja, estavam no Nível 4.

Verificamos então que 75% das 12 crianças do GE e 63,63% das 11 crianças do GC não conseguiram relatar experiências de prática de letramento em família, ou seja, percentual de crianças da pesquisa sem experiências com prática de leitura e escrita no universo familiar é muito grande. Estão inseridas em meio pouco escolarizado e com pouca prática social da leitura e da escrita. Isso

torna o papel da escola e da atuação dos professores, especialmente durante o processo de alfabetização, ainda mais decisivo no futuro escolar dessas crianças. Batista (2006, p. 2) ressalta a importância de se oportunizar a inserção da criança dos meios pouco letrados em um universo cultural mais amplo e com possibilidades reais de melhores condições para o aprendizado da leitura e da escrita, explicando que isso pode ser concretizado a partir do que a escola oferece e do que possibilita o professor, suprindo o que elas não encontram no meio familiar.

No Gráfico 3 abaixo verificamos a comparação do desempenho das crianças do GE e do GC na aprendizagem da escrita, relacionado com alguma experiência de letramento no ambiente familiar.

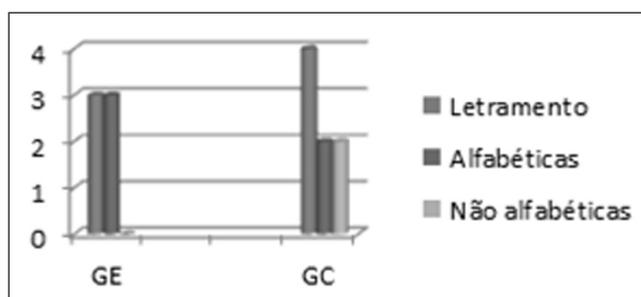


Gráfico 3. Aprendizagem da escrita das crianças com experiência de letramento em família.

(Fonte: Ramos, 2012)

No GE, das 03 crianças que tiveram alguma prática de letramento em casa, todas terminaram o ano letivo alfabetizadas. No GC, das 04 crianças que tiveram prática de letramento em casa, 02 foram alfabetizadas e 02 não conseguiram, concluíram o ano letivo vivenciando o Nível 4 do processo.

No gráfico seguinte, observamos os grupos por outro prisma:

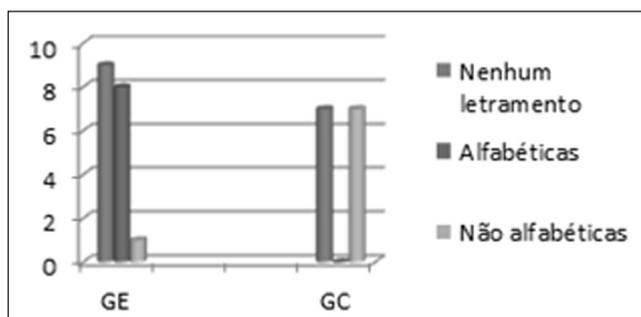


Gráfico 4. Aprendizagem da escrita das crianças sem experiência de letramento em família.

(Fonte: Ramos, 2012)

Observamos que, no GE, das 09 crianças que não tinham prática de letramento em família, 08 delas

concluíram o ano letivo no nível alfabético e apenas uma criança não atingiu o objetivo. Já no GC, das 07 crianças que não tinham prática de letramento em casa, nem uma delas alcançou o nível alfabético no final do ano letivo.

Sabemos que a experiência com práticas de letramento em ambiente familiar auxilia e incentiva a aprendizagem da escrita e, diante do quadro aqui apresentado, verificamos que a maioria das crianças da pesquisa não tem essa experiência em casa. Portanto, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), é necessário que a escola possa suprir essa carência trazida pela criança com a sua inserção, na escola, em ambiente alfabetizador rico que lhe proporcione as mais diversas e diferenciadas possibilidades de práticas de letramento. É uma questão a ser observada na dinâmica da sala de aula.

Fica também claro, a partir dos dados observados no Gráfico 4, que a ausência de experiências com práticas de letramento em ambiente familiar não impossibilita, não impede que a criança tenha sucesso na aprendizagem da língua escrita. Os resultados apontados no Gráfico 4 nos levam a crer ter sido a condução pedagógica do professor o diferencial no desempenho das crianças.

Os professores do Grupo Experimental (GE) realizaram com frequência quase diária atividades de consciência fonológica como parte do conteúdo didático desenvolvido nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. Dessa forma a abordagem metodológica desses professores foi diferenciada da abordagem das professoras do GC, que pouco lançaram mão dessas atividades.

Para acompanharmos o processo de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças a partir do trabalho pedagógico diferenciado, utilizamos o CONFIAS, um instrumento de avaliação do desempenho em consciência fonológica nos níveis silábico e fonêmico. As crianças de ambos os grupos (GE e GC) foram submetidas ao CONFIAS nos meses de abril, julho e dezembro, atingindo as médias de pontuação apresentadas na Tabela 1.

As 12 crianças do Grupo Experimental (GE) foram submetidas ao CONFIAS nos meses de abril, julho e dezembro, atingindo as médias de pontuação apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Desenvolvimento da consciência fonológica no GE

Aplicação	Níveis		Sílabas		Fonemas		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Abril	23,75	4,372	9,08	2,065	32,83	5,042		
Julho	31,41	2,778	11,5	1,679	43	3,423		
Dezembro	34,66	1,557	14,75	1,723	49,16	2,498		

Fonte: Ramos (2012)

No mês de abril, o GE obteve a média de 23,75 pontos no nível silábico, de 9,08 no nível fonêmico, perfazendo um total de 32,83 pontos na primeira aplicação do teste. Em julho, o GE atingiu a média de 31,41 pontos no nível silábico e de 11,50 no nível fonêmico, totalizando 43 pontos no CONFIAS. E, em dezembro, o GE alcançou 34,66 pontos no silábico, 14,75 no fonêmico, totalizando 49,16 pontos na terceira e última aplicação do CONFIAS. Percebemos que as crianças do GE tiveram um crescimento evidente nos níveis silábico e fonêmico ao longo das três avaliações, o que já nos permite supor que as atividades de consciência fonológica acarretaram resultados positivos.

Observamos que, em abril, o desvio padrão do total da avaliação da consciência fonológica foi de 5,042, quando todas as crianças estavam no Nível 1 – eram todas pré-silábicas 1. Nessa etapa não havia variação na hipótese de escrita e nem havia trabalho específico direcionado para as habilidades metafonológicas. Isso indica que, dentro da média total obtida (32,83 pontos) no GE, os resultados tinham a medida de variabilidade girando em torno de 5 pontos. No mês de julho, o desvio padrão desceu para 3,423 pontos, quando, das 12 crianças, 04 já estavam na fase alfabética, 03, na fase de transição para a hipótese alfabética e 05 crianças ainda sustentavam a representação da sílaba. Dentro da média obtida naquela avaliação (43 pontos), o GE estava mais coeso com relação à habilidade de consciência fonológica quando comparamos com os dados de abril. As crianças já observavam os segmentos da fala e somente 05 delas ainda não conseguiam representar os fonemas por grafemas porque, sustentando a hipótese silábica, não concebiam ainda o fonema como unidade a ser representada. E as 03 crianças no Nível 4 viviam o conflito entre uma representação silábica – que já não satisfazia mais – e uma possibilidade de representação do fonema que começava a ser considerada.

Em dezembro, o desvio padrão caiu ainda mais, passou para 2,498, quando 11 crianças já estavam no Nível 5 e somente 01 no Nível 4. Dentro da média – sempre crescente – obtida por elas naquele mês (49,16 pontos), o GE estava ainda mais homogêneo em relação à pontuação da avaliação anterior e também mais alfabético em relação à aprendizagem da escrita. Observando também os resultados do acompanhamento da evolução da escrita, podemos constatar que as crianças do GE cresceram em habilidade metafonológica e na aprendizagem da escrita.

Observamos que o desvio padrão do nível fonêmico do GE apresenta uma queda de abril para julho (2,065 → 1,679) e de julho para dezembro, uma suave elevação (1,679 → 1,723), uma diferença da ordem de 0,044, que podemos atribuir à instabilidade da consciência fonêmica. Lembramos que Haase (1990) explica sobre a hierarquia linguística de encaixe das unidades na cadeia

da fala. Segundo ele, o nível fonêmico merece especial destaque por requerer grande exigência de abstração para seu reconhecimento e manipulação, pois os fonemas são unidades que exigem maior esforço analítico para a extração da sua hierarquia e esse esforço é o que revela o grau de dificuldade dessa habilidade metafonológica. Haase (1990) menciona também que o esforço analítico exigido aumenta gradativamente seguindo uma sequência evolutiva das habilidades conforme a unidade extraída (percepção de rima → de sílaba → de fonema). Liberman et al. (1974) corroboram essa ideia ao explicarem que o nível fonêmico é o mais complexo de todos. Entendemos então por que as crianças do GE tiveram excelentes avanços no nível silábico, enquanto no nível fonêmico os avanços foram sempre mais modestos.

Por outro lado, os professores do GC não realizaram atividades de consciência fonológica como parte do conteúdo didático desenvolvido nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, nem planejaram essas atividades como conteúdo relacionado à aprendizagem da língua escrita. Esse tipo de atividade foi aplicado esporadicamente, apenas com exploração de rimas, e sem nenhuma relação com o princípio alfabético do Português Brasileiro. Dessa forma, a abordagem metodológica dessas professoras foi diferenciada da abordagem dos professores do GE.

As 11 crianças do GC foram submetidas ao CONFIAS nos meses de abril, julho e dezembro, da mesma forma que as do GE, atingindo as médias de pontuação apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2. Desenvolvimento da consciência fonológica no Grupo Controle

Níveis Aplicação	Sílaba		Fonema		Total	
	média	DP	Média	DP	Média	DP
Abril	18,00	3,066	6,09	3,015	24,09	3,885
Julho	23,00	3,194	7,09	1,446	30,09	4,505
Dezembro	23,91	3,015	8,55	1,868	32,56	3,778

Fonte: Ramos (2012)

No mês de abril, o GC obteve a média de 18,00 pontos no nível silábico e de 6,09 no nível fonêmico, perfazendo um total de 24,09 pontos na primeira aplicação do teste. Em julho, o GC atingiu a média de 23,00 pontos no nível silábico e de 7,09 no nível fonêmico, totalizando 30,09 pontos no CONFIAS. E, em dezembro, o GC alcançou 23,91 pontos no silábico, 8,55 no fonêmico, totalizando 32,56 pontos na terceira e última aplicação do teste. Percebemos que as crianças do GC tiveram um crescimento discreto nas pontuações do CONFIAS. As crianças progrediram no nível silábico e fonêmico, consequentemente também na média total do teste.

Observamos que, em abril, o desvio padrão do total da avaliação da consciência fonológica foi de 3,885, quando todas as crianças estavam no Nível 1 – eram todas pré-silábicas 1. Nessa etapa não havia variação na hipótese de escrita, o ano escolar estava iniciando e os resultados tinham a medida de variabilidade girando em torno de 3 pontos. No mês de julho, o desvio padrão subiu para 4,505 pontos, quando, das 11 crianças, 03 ainda continuavam no mesmo Nível 1, fase pré-silábica icônica; 03 crianças estavam no Nível 2, pré-silábicas não icônicas – mas continuavam sem fazer nenhuma relação entre a oralidade e a escrita; e 05 crianças estavam no Nível 3. Essas últimas crianças já haviam feito um avanço importante na concepção da escrita – passaram a relacionar oralidade e escrita e a conceber a escrita como silábica, ou seja, sustentavam a representação da sílaba. Dentro da média obtida naquela avaliação da consciência fonológica (30,09 pontos), o GC estava menos coeso com relação à habilidade quando comparamos com os dados de abril: parte do grupo de crianças havia avançado discretamente quanto à observação dos segmentos da fala, mas outra parte do grupo continuava sustentando a hipótese pré-silábica. Ou seja, o GC estava diluído entre os níveis 1, 2 e 3 na aprendizagem da escrita. Nenhuma criança do GC havia dado sinais de começar a considerar a escrita como representação do fonema.

Em dezembro, o desvio padrão caiu, passou para 3,778, quando 02 crianças ainda continuavam pré-silábicas, Nível 2, 04 estavam silábicas, Nível 3, 03 estavam silábico-alfabéticas (Nível 4) e 02 estavam alfabéticas (Nível 5). Dentro da média – sempre discretamente crescente – obtida por elas naquele mês (32,56 pontos), o GC estava um pouco mais homogêneo em relação à pontuação da avaliação anterior e agora surgiam as primeiras crianças a avançar para uma concepção alfabética da nossa escrita. Ao observar os resultados individuais das crianças percebemos que, mesmo discretamente, todas elas progrediram na pontuação do CONFIAS. No entanto, as crianças que atingiram o Nível 4 e o Nível 5 tiveram um crescimento ainda maior em comparação com as demais do GC.

Ao analisarmos o desempenho em consciência fonológica e em aprendizagem da escrita das crianças do GC, percebemos que tanto em uma variável como em outra o avanço foi ínfimo. O GC em abril estava todo pré-silábico, com média geral de 24,09 no CONFIAS. Em julho, as crianças do GC estavam pré-silábicas (06) e silábicas (05) com média no teste de 30,09 pontos, ou seja, metade do grupo sustentava a hipótese pré-silábica e a outra metade, a hipótese silábica. Em dezembro estavam ainda pré-silábicas (02) e silábicas (04), mas também silábico-alfabéticas (03) e alfabéticas (02) com média de 32,56 pontos no CONFIAS. Ou seja, em dezembro as

crianças estavam distribuídas ao longo de toda a sequência de níveis da evolução da aprendizagem da escrita.

Ao analisarmos o desempenho de cada uma das crianças, percebemos que, assim como acontece com o GE, nenhuma delas chega ao nível alfabético sem ter o mínimo de 33 pontos no nível silábico e de 12 pontos no nível fonêmico. Comparando os resultados dessas crianças com os resultados das crianças do GE percebemos que essas crianças do GC parecem estar mais próximas dos resultados das crianças silábico-alfabéticas do GE do que das crianças alfabéticas daquele grupo. Esses dados mais uma vez corroboram os estudos indicativos da consciência fonêmica como a habilidade metafonológica que mais auxilia na aprendizagem de uma escrita alfabética, porque, para identificar o princípio alfabético, a criança necessariamente deve reconhecer a relação fonema-grafema, conforme Tunmer, et al. (1984) e Scliar-Cabral (1999). No entanto, os autores também nos apontam que essas crianças do GC estavam ainda no liame da hipótese alfabética; necessitavam então de consolidar seus conhecimentos.

Com base nos dados desta pesquisa podemos afirmar que, sem um trabalho direcionado para o desenvolvimento das capacidades metafonológicas, a criança demonstra ter maior dificuldade de pensar sobre o objeto linguagem e de analisar os sons da fala, como propõem Scliar-Cabral (1999) e Lamprecht (2009). Dessa forma, elas são obrigadas a buscar e testar estratégias por si mesmas, o que torna o esforço cognitivo maior (porque sem direcionamento orientado pelo professor), demanda mais tempo e é mais desgastante para as crianças entenderem como a escrita é concebida.

Observamos que o comportamento do GE e do GC, quanto aos resultados de escrita e de consciência fonológica, não foi semelhante. Todas as crianças de ambos os grupos iniciaram o ano letivo no Nível 1 do processo de aprendizagem da escrita e tinham alguma pontuação no CONFIAS. Fato que comprova que não tinham evoluído na aprendizagem da escrita ainda, mas tinham algum conhecimento metafonológico, especialmente no nível silábico, confirmando estudos que apontam que crianças pré-escolares e sem ensino sistemático da escrita já apresentam algum nível de consciência fonológica.

O GE recebeu estimulação para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e explicações a respeito do funcionamento da língua escrita. No segundo momento de coleta, esse grupo demonstrou melhoria na pontuação do CONFIAS e evolução surpreendente na aprendizagem da escrita – 33% do grupo no Nível 5. Percebemos que a intervenção do professor causou um crescimento das habilidades metafonológicas das crianças e esse avanço parece ter interferido no avanço significativo na aprendizagem da escrita ainda no primeiro semestre

letivo. Nesta ocasião percebemos que as crianças do GE que atingiam acima de 33 pontos nas tarefas de sílaba e de 12 nas tarefas de fonema eram aquelas que estavam concebendo a escrita como alfabética.

Já o GC, que não recebeu estimulação metafonológica nem explicações a respeito do princípio alfabético, teve crescimento pouco expressivo na pontuação do CONFIAS e avanço na aprendizagem da escrita também inexpressivo. No segundo momento de coleta, o GC teve avanço muito tímido tanto na sílaba como no fonema e também não obteve bons resultados na aprendizagem da escrita – 45% do grupo no Nível 3, o melhor avanço que o grupo conseguiu atingir naquele momento.

Na terceira coleta, as crianças continuavam avançando: cresciam em consciência fonológica e na escrita. As crianças do GE estavam quase todas alfabéticas, apenas uma ainda no Nível 4. Mais uma vez, nesse terceiro momento, comprovamos que ultrapassar a pontuação de 33 na sílaba e de 12 no fonema tornou-se indicativo, para os participantes desta pesquisa, da concepção da escrita alfabética. E a única criança do GE que naquela oportunidade se encontrava no Nível 4 no processo de aprendizagem da escrita apresentava pontuação (33 pontos na sílaba e 12 no fonema), o que nos permitiu inferir estar bem próxima a atingir a hipótese alfabética, Nível 5.

Os resultados do GC confirmaram o parâmetro de consciência fonológica nesta pesquisa: as crianças que atingiram o Nível 5 de escrita marcaram acima de 33 pontos na sílaba e acima de 12 pontos no fonema. As crianças que já estavam alfabéticas no segundo momento de coleta, no mês de julho, no GE, continuaram melhorando a pontuação no CONFIAS, o que nos remete a estudos que apontam componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, mas da mesma forma outros níveis do conhecimento fonológico são desenvolvidos apenas quando a criança tem contato com a escrita alfabética.

5 Considerações finais

Os resultados deste estudo parecem corroborar a premissa de que a consciência fonológica é condição para a aprendizagem da língua escrita, pois ao melhorarem suas habilidades metafonológicas as crianças avançam na aprendizagem da escrita. Por outro lado, os resultados também demonstram que a consciência fonológica é beneficiada pela aprendizagem da escrita, pois verificamos que as crianças já alfabéticas cresceram mais ainda na pontuação do teste de consciência fonológica. Esses dados, portanto, não descartam nenhum das linhas de defesa, já que apontam para a premissa de que há uma retro-alimentação entre as duas variáveis.

Os resultados ainda confirmam os resultados de Scherer (2008), embora em realidade bastante distinta da realidade piauiense e com outros sujeitos professores e outros sujeitos crianças. Aquela pesquisa, realizada em Guaíba – RS, também comprova a necessidade de mudanças na formação do professor alfabetizador e do empenho dos órgãos educacionais para provocarem essa mudança. Também revelam a importância de incluir nas atividades didáticas da alfabetização o estímulo a atividades de consciência fonológica e à explicitação do princípio alfabético, evidenciando a necessidade premente da formação linguística do professor alfabetizador.

Entendemos ser o processo de alfabetização de grande complexidade e temos clareza de que a contribuição da Linguística não resolve todos os problemas e entraves. Também sabemos que as dificuldades e abismos desse processo não estão centrados exclusivamente na formação ou na atuação do professor, porém vale o alerta para reflexão e como indicador de necessidade de mudança.

Referências

- BATISTA, A. A. G. Ensino fundamental de 9 anos: um importante passo à frente. *Boletim UFMG*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, mar. 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HAASE, Vitor. *Consciência fonêmica e neuromaturação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Consciência dos sons da língua: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosângela; FREITAS, Gabriela; BRODACZ, Raquel; COSTA, Adriana; GUARDA, Elizabet. In: MOOJEN, Sônia. (Org.). *Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- LIBERMAN, Isabelle Y.; SHANKWEILER, Donald; FISCHER, F. William; CARTER, Bonnie. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, p. 201-212, 1974.
- POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística? In: TASCÁ, Maria; POERSCH, José Marcelino. (Org.). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- RAMOS, Norma Suely C. *Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: o papel do conhecimento (meta)lingüístico do professor alfabetizador do ciclo da infância*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. (Org.). *Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática*. Manole: Petrópolis, 2002. Cap. 1, p. 1-26.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. *Anais VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia*, Rio de Janeiro, jun. 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, Revista de Educação de Jovens e Adultos, RaaB, n. 16, p. 10-11, jul. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502502>>.

ZANINI, Fádía Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. (Coord.). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986. p. 136.

Recebido: 25 de novembro de 2012

Aprovado: 15 de janeiro de 2013

Contato: ramos.norma@yahoo.com.br