



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA– UEFS
Departamento de Letras e Artes
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – MEL

JUCIANA SANTOS CERQUEIRA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PERFIL DOS
SUJEITOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM EUCLIDES DA CUNHA - BA**

Feira de Santana - BA

2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Cerqueira, Juciana Santos

C394c Consciência fonológica e aquisição da escrita : perfil dos sujeitos do Ensino Fundamental I em Euclides da Cunha - BA / Juciana Santos Cerqueira. – Feira de Santana, 2016.

129 f. : il.

Orientadora: Vera Pedreira dos Santos Pepe.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2016.

1. Consciência fonológica – Crianças. 2. Língua escrita – Aprendizagem. 3. Ensino Fundamental - Euclides da Cunha, BA. I. Pepe, Vera Pedreira dos Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 801

JUCIANA SANTOS CERQUEIRA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PERFIL DOS
SUJEITOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM EUCLIDES DA CUNHA - BA**

Dissertação submetida à banca examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Pedreira dos Santos
Pepe

Feira de Santana - BA

2016

JUCIANA SANTOS CERQUEIRA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PERFIL DOS
SUJEITOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM EUCLIDES DA CUNHA - BA**

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Vera Pedreira dos Santos Pepe - UEFS

Profª Dra. Josane Moreira de Oliveira - UEFS

Profª Dra. Cláudia Tereza Sobrinho da Silva - UFBA

Feira de Santana - BA

2016

“Língua de fora, dedos papudos, mão transpirada... Pontes, traços, argolas, arcos grandes e pequenos... agora está longíssimo da mamã, mergulhado numa estranha solidão que se chama esforço (...) imensas dificuldades, mas vencidas pouco a pouco (...) e quando são atraídas umas pelas outras, as letras acabam por se juntar em sílabas... linhas de ‘ma’, linhas de ‘pa’, e por sua vez as sílabas (...). com uma voz a princípio insegura, pronuncia com algum esforço as duas sílabas separadamente: ‘ma-mã”. E depois de repente:

- Mamã.

Pontes, arcos, argolas... e... mamã (...). Não é uma junção de sílabas, não é uma palavra, não é uma mamã, é a sua mamã, a mãe dele, uma transformação mágica...” (DANIEL PENNAC)

A Miquéias Yoahison e Tarsylla Ilíria, razões da minha existência, pela oportunidade
que me deram de experimentar o amor incondicional

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Todo Poderoso pelas infinitas bênçãos que me tem concedido.

À Profa. Josane Moreira de Oliveira, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL – Mestrado em Estudos Linguísticos – MEL pelo compromisso e responsabilidade na condução de todo o processo e pela grande contribuição compartilhando seu conhecimento ao auxiliar na utilização do programa GoldVarb X.

À orientadora, minha eterna Profa. Vera Pepe, pela disponibilidade de sempre e pelo amor e comprometimento com a educação, demonstrados sobremaneira nas pequenas ações do cotidiano acadêmico.

Aos professores do curso por nos conduzirem transmitindo seus ensinamentos de forma tão envolvente e leve ante as complexas possibilidades do conhecimento linguístico.

Aos integrantes da Banca Examinadora pela participação e pela contribuição que deram para o amadurecimento deste trabalho.

Aos colegas de turma por compartilharem momentos que transcenderam as discussões acadêmicas.

À minha família, em especial meus pais Walter (*in memoriam*) e Nilta, por me conduzirem pelo caminho da verdade, primando pelos valores humanos.

A Leandro Silva pela presença amiga, escuta sensível e apoio constante.

Às amigas Miriam Barreto, Camila Figueiredo e Jeovânia do Carmo pelo incentivo a continuar minha qualificação profissional.

À direção e corpo docente da Escola Municipal Erotildes Siqueira pelo acolhimento e envolvimento com esta pesquisa.

Às crianças participantes deste estudo por colaborarem de forma tão envolvente e espontânea para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo se concentrou na investigação das habilidades de consciência fonológica de acordo com os estágios de aquisição da língua escrita, pautados no trabalho de Ferreiro e Teberosky (1991). Entende-se, aqui, que a consciência fonológica refere-se à capacidade de manipular os sons de uma língua, e pode ser subdividida em várias habilidades tanto no nível silábico quanto no nível fonêmico. Tem-se como objetivos: descrever o desempenho de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita que frequentaram o 2º e o 5º anos do Ensino Fundamental em tarefas de consciência fonológica; traçar o perfil aquisicional das habilidades de consciência fonológica das crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita, que já cursaram os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental I; fazer uma análise comparativa dos resultados obtidos na avaliação das crianças sem dificuldades de aprendizagem com os resultados da avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem de língua escrita; verificar se o fator sexo interfere no desempenho das tarefas de ambos os grupos; e identificar possíveis estratégias utilizadas pelos sujeitos na tentativa de acertarem a tarefa proposta. Para tanto, foram utilizados como aporte teórico os trabalhos de autores como Lemle ([1985] 2009), Ferreiro e Teberosky (1991), Capovilla e Capovilla (2000), Navas e Santos (2002), Freitas (2004), Lamprecht et alii (2004), Morais (2007, 2012), Moreira (2009), Moojen et alii (2011), Pepe (2014), entre outros. Participaram deste estudo 24 escolares, 12 que já cursaram o 2º ano e 12 que já cursaram o 5º ano. A população foi dividida em dois grupos: A e B e subdividida por sexo/gênero, série/ano e desempenho em relação à série/ano, segundo indicação dos professores. Para avaliar os dois grupos, foram aplicados o teste padronizado CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN et alii, 2011) e um ditado de palavras e pseudopalavras elaborado por Moreira (2009), com o objetivo de identificar em qual nível de escrita se encontravam os escolares. Os resultados encontrados apontam que em todas as séries investigadas, o Grupo A apresentou desempenho superior, em todas as tarefas, quando comparado ao Grupo B. Quanto à hierarquização das tarefas, observou-se que as que envolvem sílabas, em sua maioria, são consideradas mais fáceis e são adquiridas antes das que envolvem fonemas. Dentre as variáveis

investigadas, as que demonstraram significância em relação à variável dependente – ter ou não consciência fonológica – foram as relacionadas às tarefas e aos informantes. Foram também identificadas 20 estratégias utilizadas pelos escolares na tentativa de responder adequadamente à atividade proposta. Dessa forma, percebe-se a relevância deste estudo para o campo educacional e clínico, no sentido de balizar os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I quanto à observância da necessidade de estimulação da consciência fonológica e os profissionais da saúde que trabalham com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem no sentido de direcionar a proposta terapêutica.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Escrita. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study focused on the investigation of phonological awareness skills according to the stages of acquisition of written language, guided by the work of Ferreiro and Teberosky (1991). It is understood here that phonological awareness refers to the ability to manipulate the sounds of a language, and can be subdivided into various skills both syllabic and phonemic levels. The study included 24 students, 12 who have already attended the 2nd year; and 12, the 5th year. The population was divided into two groups, control and experimental, and divided by sex/gender, grade/year and performance in relation to the school year, according to the indication of the teachers from those classes. To evaluate the two groups, the standardized test *CONFIAS - Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial* (MOOJEN et alii, 2011) and a dictation of words and pseudowords prepared by Moreira (2009) were applied, in order to identify in which level the students fit. The objectives are: to describe the performance of children with and without difficulties in learning of written language who have attended the 2nd and the 5th years of elementary school in tasks of phonological awareness; to trace the acquisitional profile of the abilities of phonological awareness of children with or without difficulties in learning of written language who have already attended the 2nd and the 5th years of elementary school; to make a comparative analysis of the results in the evaluation of children without learning disabilities with the results in the evaluation of children with difficulties in learning of written language; to check whether the gender factor interferes in the performance of tasks of both groups; and identify possible strategies used by the subjects in an attempt to predict the proposed task. For this purpose, it was used as a theoretical framework the work of authors such as Lemle ([1985] 2009), Ferreiro and Teberosky (1991), Capovilla and Capovilla (2000), Navas and Santos (2002), Freitas (2004), Lamprecht et alii (2004), Morais (2007, 2012), Moreira (2009), Moojen et alii (2011), Pepe (2014), among others. The results show that, in all the investigated grades, the Group A showed superior performance in all tasks, when compared to the Group B. As for the hierarchy of tasks, it was found that those ones that involve syllables are mostly considered easier and are acquired before those ones that involve phonemes. Among the investigated variables, those that showed significance in relation to the dependent variable - having or not phonological

awareness - were those ones related to tasks and informants. We have also identified 20 strategies used by the students in an attempt to adequately respond to the proposed activities. Thus, we see the relevance of this study to the educational and clinical field, to delimit educators from kindergarten and elementary school as the observance of the need for phonological awareness, and health professionals who work with children have learning difficulties, in order to direct the therapeutic proposal.

Keywords: Phonological awareness. Writing. Learning.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	15
LISTA DE TABELAS	16
LISTA DE QUADROS	17
INTRODUÇÃO	18
1 REVISÃO DE LITERATURA	24
1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA	29
1.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	34
1.3 ALGUMAS CONCEPÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	38
2 METODOLOGIA	43
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
2.1.1 Tipo de estudo	43
2.1.2 Amostra	43
2.1.3 Características da cidade e do local de coleta de dados.....	45
2.1.4 Questões éticas na pesquisa	48
2.1.5 Materiais e métodos	48
2.1.5.1 CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial, de Moojen et alii (2011)	49
2.1.5.2 Ditado de palavras	54
2.1.5.3 GoldVarb X	55
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
3.1 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 2º ANO MASCULINO	58

3.2 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 2º ANO FEMININO	61
3.3 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 5º ANO MASCULINO	64
3.4 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 5º ANO FEMININO	66
3.5 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DOS INFORMANTES POR SEXO/GÊNERO	68
3.6 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DOS INFORMANTES DO 2º E DO 5º ANO.....	72
3.7 ESCALA DE DIFICULDADE E DESEMPENHO DOS INFORMANTES NAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	75
3.8 PARÂMETROS DE VALIDAÇÃO DO CONFIAS X DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B	81
3.8.1 Grupo A I x Grupo B I	81
3.8.2 Grupo A II x Grupo B II	82
3.8.3 Grupo A III x Grupo B III	83
3.8.4 Grupo A IV x Grupo B IV	84
3.9 ESTRATÉGIAS	86
3.9.1 Elenco de estratégias utilizadas pelos informantes	86
3.9.2 Tarefas que eliciaram estratégias	100
3.9.2 Achados interessantes	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
ANEXO A – CONFIAS – CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL	121
ANEXO B – DITADO DE PALAVRAS E DE PSEUDOPALAVRAS	122
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	123

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	126
APÊNDICE D – RODADA DE DADOS DO GOLDVARB X	127

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Mapa da Bahia	45
Figura 2: Mapa do território de identidade Semiárido Nordeste II	46
Figura 3: Mapa de Euclides da Cunha	46
Figura 4: Prancha Identificação de sílaba inicial – CONFIAS	50
Figura 5: Prancha Identificação de rima – CONFIAS	51
Figura 6: Prancha Identificação de sílaba medial – CONFIAS	51
Figura 7: Prancha Produção de rima – CONFIAS	52
Figura 8: Prancha Identificação de fonema inicial – CONFIAS	53
Figura 9: Prancha Identificação de fonema final – CONFIAS	53
Gráfico 1: Distribuição do Grupo A I e do Grupo B I quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica	59
Gráfico 2: Distribuição do Grupo A II e do Grupo B II quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica	61
Gráfico 3: Distribuição do Grupo A III e do Grupo B III quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica	65
Gráfico 4: Distribuição do Grupo A IV e do Grupo B IV quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica	67
Gráfico 5: Desempenho 2º ano quanto às tarefas de consciência fonológica: masculino x feminino	69
Gráfico 6: Desempenho 5º ano quanto às tarefas de consciência fonológica: masculino x feminino	71
Gráfico 7: Perfil aquisicional das tarefas de consciência fonológica: 2º ano x 5º ano.....	72
Gráfico 8: Estratégia Associação fonológica	90
Gráfico 9: Estratégia Repetição do estímulo	92
Gráfico 10: Estratégia Lexicalização	93
Gráfico 11: Estratégia Repetição da 3ª opção	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Nível de dificuldade das tarefas de consciência fonológica envolvendo sílabas e fonemas	77
Tabela 2: Baixo desempenho das tarefas de consciência fonológica por informante.....	79
Tabela 3: Número de acertos esperados em cada nível segundo o CONFIAS	81
Tabela 4: Número de Acertos Grupo A I	82
Tabela 5: Número de Acertos Grupo B I	82
Tabela 6: Número de Acertos Grupo A II	82
Tabela 7: Número de Acertos Grupo B II	83
Tabela 8: Número de Acertos Grupo A III	83
Tabela 9: Número de Acertos Grupo B III	84
Tabela 10: Número de Acertos Grupo A IV	84
Tabela 11: Número de Acertos Grupo B IV	84
Tabela 12: Estratégias utilizadas pelos informantes	89
Tabela 13: Grupo de estratégias entre 20 e 40 ocorrências	94
Tabela 14: Grupo de estratégias abaixo de 20 ocorrências	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tarefas fonêmicas que demandaram estratégias	100
Quadro 2: Tarefas silábicas que demandaram estratégias	102
Quadro 3: Palavras e pseudopalavras do APPTL.....	122

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma série de inquietações ao longo de uma trajetória profissional, inicialmente como professora, há mais de vinte anos, e depois como fonoaudióloga, especializada em linguagem.

A análise do contexto escolar, as variáveis idade, nível de escolaridade e desempenho em leitura e escrita despertaram a atenção, visto que estes aspectos encontravam-se, em boa parte do alunado, aquém do esperado. É comum encontrar alunos em séries mais avançadas da educação básica com graves problemas em relação ao domínio da linguagem escrita.

É comum, também, no consultório fonoaudiológico, um considerável quantitativo de crianças e adolescentes que são encaminhados pelas escolas com supostas dificuldades de aprendizagem. Ao avaliar tais crianças, observa-se uma defasagem no que diz respeito a idade, série e, na maioria das vezes, uma imaturidade em relação à consciência fonológica. A simples constatação da relação que existe entre fonemas e grafemas parece ser algo ainda trabalhado de forma incipiente por boa parte das escolas, e tal procedimento parece levar os alunos a apresentarem dificuldades de aprendizagem, não conseguirem decodificar a escrita, tampouco a compreenderem aquilo que escrevem ou, ainda, a terem dificuldade para escrever segundo as regras da língua, demonstrando que o domínio de leitura e de escrita tem sido um dos grandes desafios enfrentados em seu processo educacional.

Alguns dados estatísticos divulgados por órgãos do Governo Federal, no âmbito do Ministério da Educação, ratificam as grandes dificuldades pelas quais passa o sistema educacional brasileiro. Observa-se um contexto escolar nacional em que, segundo o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), do Ministério da Educação, na década 1995-2004, o Brasil apresentou 89% a 96% de fracasso do ensino fundamental, além de repetidos recordes mundiais de incompetência de leitura, colocando o Brasil em 36º lugar (correspondendo ao último, dos 36 países avaliados), de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco.

Numa sociedade grafocêntrica, é comum os profissionais da área de educação relatarem acerca da importância da leitura e da escrita das dificuldades

advindas pelo insucesso na aquisição dessa modalidade da língua, de como a escola deve desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita e, ainda, de como lidar com aqueles alunos que não conseguem adquirir as competências necessárias para executá-las adequadamente.

Dado o caráter de mediador entre o indivíduo e o conhecimento, a leitura e a escrita assumem papel salutar tanto na escola como fora dela. Viver num mundo letrado em que praticamente todas as ações estão voltadas ou são direcionadas pela escrita requer do indivíduo um mínimo de letramento¹. E na escola, percebe-se que é através da leitura e da escrita que os educandos apropriam-se dos conhecimentos das demais disciplinas, pois tal acesso depende do envolvimento que têm em relação a essas habilidades.

Sabe-se que o aprendizado e a relação que se estabelece entre o sujeito e a língua escrita ocorrem no período da alfabetização, que tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento em virtude de sua complexidade, pois características culturais, políticas, econômicas e tecnológicas precisam ser consideradas no momento em que se pensa *como, para que e quem* se alfabetiza.

O epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1965a), ao longo de sua trajetória profissional, já discorria a respeito da distância e da demasiada frequência que separava a capacidade intelectual das crianças das práticas educacionais tradicionalmente utilizadas pelos professores. Também afirmava que o aprendizado infantil não se dava a partir da mera observação das experimentações realizadas pelos professores, mas a criança tendo a possibilidade de experimentar por si mesma, trabalhando ativamente, em liberdade e utilizando o tempo necessário. Para o autor, a educação de crianças e de adultos tinha entre outros princípios a adoção de métodos ativos:

[...] que recorrem ao trabalho ao mesmo tempo espontâneo e orientado por perguntas planejadas, ao trabalho em que o aluno redescobre ou reconstrói as verdades em lugar de recebê-las já feitas, são igualmente necessários tanto para o adulto quanto para a criança... Cabe recordar, de fato, que cada vez que o adulto aborda problemas novos, o desenvolvimento de suas

¹ Termo mais adotado no ambiente acadêmico e educacional brasileiro como correspondente ao *literacy* do inglês, seja para designar propostas pedagógicas que privilegiam a aprendizagem da escrita em contextos de uso, como no campo da pesquisa, principalmente nas de cunho etnográfico ou qualitativo de forma geral, mas também nas de cunho avaliativo e de grande escala (SOARES, 2007).

reações assemelha-se à evolução das reações no processo do desenvolvimento mental. (PIAGET, 1965a, p. 43)

Vive-se um momento histórico em que a alfabetização deixou de ser vista sob a ótica de práticas pedagógicas que se voltavam para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, tais como as atividades de prontidão. A memorização era outro recurso utilizado visando ao aprendizado da escrita. Contudo a difusão do construtivismo contribuiu para uma modificação da visão de como o aluno aprendente age em relação ao seu aprendizado. Para Correa (2011, p. 40), “as crianças construiriam seu conhecimento acerca da linguagem escrita pela interpretação que estabeleceriam com a própria escrita, ou seja, por sua participação em práticas de leitura e de produção de texto”.

Assim, neste estudo, adotou-se o enfoque construtivista, a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), pois é trazido à baila o papel de agente daquele que está em processo de aprendizagem da escrita ao elaborar hipóteses sobre a organização e funcionamento da língua, nesta modalidade, além de enveredar, também, pelos estudos relacionados ao papel da consciência fonológica, também conhecida como metafonologia, no decorrer desse percurso.

Correa (2011, p. 41) afirma ainda que “o aprendizado da escrita passa a ser entendido como um aprendizado de conceitos mais do que de um processo de memorização da associação entre letras e sons e da combinação das letras entre si para a formação de palavras”. Nesta perspectiva, muitos estudos mostram uma correlação entre a consciência fonológica e o aprendizado formal da escrita.

Desta forma, a opção por investigar as crianças que já cursaram o 2º e o 5º anos foi feita por entender que as mesmas, ao longo do Ensino Fundamental I, passam/passaram por experiências acadêmicas que alicerçam o desenvolvimento da consciência fonológica, tendo em vista o que é proposto pelas “Orientações curriculares e subsídios didáticos para organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos”, documento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, datado de 2013, referendado pela Portaria SEC nº 3.921/09.

Segundo o referido documento, adota-se a terminologia “ano” e a seguinte estrutura: cinco anos iniciais – do 1º ao 5º anos (organizados em Bloco Pedagógico – 1º ao 3º anos, não passível de interrupções – e 4º e 5º anos) e quatro anos finais, do 6º ao 9º anos, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos completos ou a completar no início do ano letivo. “Os cinco anos iniciais são destinados ao

processo de alfabetização² e letramento³ dos estudantes, visando à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de um conjunto de capacidades” (BAHIA, 2013, p.15). Essa nova organização dos anos escolares objetiva a garantia de acesso a uma educação pública e de qualidade a um contingente de 2.298.772 milhões de crianças e adolescentes (de 6 a 14 anos), representando 16,4% da população baiana, sendo que, deste universo, aproximadamente metade é considerada pobre ou miserável, ou seja, vive em situação de vulnerabilidade (BAHIA, 2013).

A escolha do 2º e 5º anos para a realização desta pesquisa se justifica por entender que as crianças que frequentaram o 2º ano, integrante do Bloco Pedagógico, tiveram a alfabetização e o letramento como eixo estruturante da organização curricular, levando em conta a complexidade desses processos e os prejuízos que a repetência escolar pode causar. E para atender aos princípios fundamentais – o educar, o cuidar e o brincar – é sugerido que os professores utilizem metodologias que contemplem, entre outros, os jogos de palavras, os trava-línguas, as parlendas, os ritmos musicais, a poesia, a rima, a aliteração, já que tais recursos auxiliarão no acesso aos aspectos formais da linguagem (consciência fonológica, morfológica e sintática) de forma significativa e contextualizada. Além disso, a criança entre sete e oito anos passa à fase operatória, na concepção piagetiana, fase em que há “mudanças importantes no âmbito físico, cognitivo, social e emocional” (BAHIA, 2013, p. 30).

Já as crianças que frequentaram o 5º ano tiveram a possibilidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, consolidando os aspectos significativos da alfabetização. Dentre as competências esperadas para esse ano está a ampliação da consciência metalinguística (ou seja, a capacidade de pensar e refletir sobre a língua), em que se espera que a criança possa, entre outras habilidades, “analisar palavras em um texto e suas unidades fonológicas ou segmentos sonoros – como rimas e sílabas (em diversas posições) ou aliterações (repetição de um fonema numa frase ou palavra)” (BAHIA, 2013, p. 66). Por esta razão, resolveu-se investigar como as crianças que frequentam/frequentaram os

² A alfabetização é aqui adotada como o “exercício para o alcance da cidadania plena e da participação ativa do sujeito no mundo” (BAHIA, 2013, p. 26).

³ O letramento sugere que a criança “desenvolva competências e habilidades suficientes de leitura e escrita para o uso efetivo dessas práticas sociais vivas, percebendo, de forma reflexiva e crítica, a dinâmica de transformações que acontecem na sociedade” (BAHIA, 2013, p. 27).

anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Euclides da Cunha, cidade do interior da Bahia, localizada a 323 Km da capital do Estado, encontram-se em relação à consciência fonológica, de acordo com suas hipóteses de escrita.

O fato de a pesquisa ter como objeto de estudo crianças de escola pública se deve ao fato de ser uma população oriunda de classes sociais menos favorecidas, com pais que apresentam escolaridade mínima e, em alguns casos, sem escolaridade. Conseqüentemente, em geral, compete à escola proporcionar as oportunidades necessárias à alfabetização e ao letramento.

Cabe, então, perguntar: é sabido que as crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita que frequentam/frequentaram os extremos/polos dos anos iniciais – 2º e 5º ano – apresentam desempenho diferenciado em relação à consciência fonológica; assim, quais são as habilidades em relação à consciência fonológica que ainda não desenvolveram no início do processo de alfabetização? Essas habilidades foram conquistadas ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

É esperado que quando a criança não consegue manipular os elementos sonoros da língua, expressando o conhecimento explícito da consciência fonológica, tenda a apresentar dificuldades no aprendizado e desenvolvimento da escrita. Além disso, estima-se que há uma gradação em termos de complexidade das tarefas envolvendo as habilidades em consciência fonológica.

Desta forma, neste trabalho, tem-se como objetivo geral descrever o desempenho de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita que frequentaram o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental em tarefas de consciência fonológica; e como objetivos específicos: a) traçar o perfil aquisicional das habilidades de consciência fonológica das crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita, que já cursaram os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental I; b) fazer uma análise comparativa dos resultados obtidos na avaliação das crianças sem dificuldades de aprendizagem com os resultados na avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem de língua escrita; c) verificar se a variável sexo/gênero interfere no desempenho das tarefas de ambos os grupos; e d) identificar possíveis estratégias utilizadas pelos sujeitos na tentativa de acertarem a tarefa proposta. Tais estratégias referem-se às possíveis maneiras de responder às questões apresentadas.

Optou-se por fazer um estudo quali-quantitativo, do tipo caso-controle, através de um corte transversal, com um *corpus* de 24 escolares, regularmente matriculados no Ensino Regular Fundamental, em uma escola pública do município de Euclides da Cunha – BA. A população foi dividida em dois grupos: A e B e subdividida por sexo/gênero, série/ano e desempenho, levando em conta a idade e o nível de escolaridade, segundo indicação dos professores. A avaliação foi realizada a partir da aplicação do teste padronizado CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial, de Moojen et alii (2011) e de um ditado de palavras e pseudopalavras elaborado por Moreira (2009). Vale ressaltar que o ditado foi utilizado exclusivamente para classificar em qual hipótese de escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1991), se encontravam os informantes, indicados pelas professoras.

Para fundamentação teórica, buscou-se respaldo em autores como Berberian (2003), Capovilla e Capovilla (2000), Capovilla, Dias e Montiel (2007), Faraco (1997), Ferreiro e Teberosky (1991), Frith (1985), Lamprecht et alii (2004), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Moojen et al (2011), Pepe (2014), Navas e Santos (2002), Morais (2012), Silva (2003), entre outros.

Este trabalho está organizado em três capítulos. Após esta Introdução, tem-se o primeiro capítulo, em que é feita a revisão teórica acerca da escrita, sua psicogênese, da consciência fonológica e de algumas concepções acerca das dificuldades de aprendizagem. O segundo traz dados da metodologia, como o *locus* da pesquisa, a população investigada e os testes utilizados. No terceiro, são apresentados os dados coletados e uma análise dos mesmos. Em sequência, são apresentadas as Considerações finais.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Houve um tempo em que ler e escrever era privilégio de poucos, habilidades consideradas, inclusive, como atividades profissionais. Contudo, com as mudanças ocorridas nas sociedades, as funções sociais da leitura e da escrita ganharam um novo paradigma social à medida que se multiplicavam os leitores e que os diversos gêneros textuais estavam cada vez mais presentes.

É frequente ouvir questionamentos acerca da importância da leitura e da escrita na vida cotidiana, da necessidade de ser um leitor competente, das dificuldades de escolares ante um texto escrito ou uma proposta para produzi-lo. E, ainda, até que ponto é papel da escola desenvolver no aluno o gosto pela leitura? Como a escola vem desenvolvendo essa tarefa? E o que fazer quando um aluno não consegue adquirir as competências necessárias para desempenhar adequadamente tais habilidades?

Essas questões, enfrentadas no dia-a-dia, ultrapassam os limites das salas de aula e levam os estudiosos a enveredarem por várias linhas de pesquisa na busca de respostas que, se não trazem explicações contundentes a tais questionamentos, ao menos suscitam os vários aspectos que envolvem o processo da alfabetização.

Magda Soares (1995) chama a atenção para a estreita relação que existe entre escrita, sociedade e cultura, enfatizando o papel do *alfabetismo*, considerando-o um estado ou condição de quem utiliza a escrita, referindo-se a um conjunto de comportamentos caracterizados pela variedade e complexidade, nas sociedades ditas grafocêntricas, aquelas consideradas de “oralidade secundária” (p. 6).

Nessa perspectiva, a autora ressalta o exame dos papéis e dos lugares que as dimensões da leitura e da escrita exercem nas modernas sociedades e culturas letradas, as relações existentes entre “a escrita e os valores, representações e solicitações dessas sociedades e culturas, e, conseqüentemente, as perspectivas conceituais e teóricas segundo as quais essas dimensões e relações podem ser analisadas” (SOARES, 1995, p. 6).

Quanto à análise dos comportamentos variados e complexos exercidos pelos usuários da escrita na sociedade, a autora afirma ainda a existência das dimensões: individual e social.

Em se tratando da dimensão individual, o alfabetismo envolve dois processos distintos: ler e escrever e suas características peculiares no que diz respeito às habilidades, conhecimentos e processos de aprendizagem.

[...] ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

[...] escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente. (SOARES, 1995, p. 4-5)

Assim, percebe-se a incongruência quando se tenta encarar leitura e escrita como dois lados de um mesmo processo.

Segundo a classificação de Frith (1985), à medida que evolui no aprendizado da leitura, a criança desenvolve três estratégias básicas para lidar com a palavra escrita. São elas:

a) A primeira estratégia é a logográfica. Segundo a autora, a criança desenvolve esquemas idiossincráticos, apoiando-se entre outros aspectos na cor, no formato da palavra, no contexto em que a palavra aparece e não nas letras que formam a palavra. Qualquer mudança na fonte, na ordem, na cor da letra ou no fundo, por exemplo, implicará o não reconhecimento da palavra, pois a criança perde as pistas contextuais nas quais se baseava para ler. Esta é a fase logográfica.

b) A segunda estratégia é a fonológica, que se desenvolve na fase alfabética. Nessa etapa, a palavra é analisada através das regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Observa-se que, nessa fase, a criança lê corretamente palavras regulares, contudo perde a habilidade de ler palavras irregulares, em decorrência das complexas relações entre sons e letras. No sistema alfabético do português brasileiro, é comum encontrar letras que correspondem a mais de um som, como no caso da letra X, que, nas palavras XAROPE, EXAME,

AUXÍLIO e TÁXI, corresponde, respectivamente, aos sons /j, z, s, ks/ e sons que podem ser representados por mais de uma letra, como o som /s/: SAPO, PASSO, AÇO, CEBOLA, NASCER, CRESÇA, AUXÍLIO, EXCETO, EXSUDAR, PAZ (Em algumas normas). A esse respeito, Silva (2003, p. 173) afirma que “os códigos alfabéticos apresentam uma natureza fonêmica, já que as letras registram os fonemas de uma língua, mas a mesma letra pode representar diferentes realizações fonéticas”.

c) A terceira estratégia é a lexical, que se desenvolve na fase ortográfica. Dessa forma, as partes da palavra são reconhecidas sem conversão fonológica; elas são reconhecidas nos níveis lexical e morfêmico.

Quando uma estratégia se desenvolve, não implica a exclusão da anterior, ou seja, diferentes estratégias coexistem temporariamente. Isso pode ser observado a depender da circunstância de leitura e de escrita. Por exemplo, ao ler um sinal de trânsito, o leitor utiliza a estratégia logográfica; ao ler bulas de remédios ou palavras novas, o leitor se apoia na fonológica; e ao ler palavras irregulares levando-se em conta a relação fonema-grafema, utiliza a lexical.

Em suma, “a passagem de uma estratégia a outra ao longo dos estágios é acompanhada por um aumento da competência da leitura e da escrita.” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 12). Essa competência deve ser entendida não apenas como mera decodificação/codificação de material escrito, e, sim, como algo que será apreendido a partir desse material.

Navas e Santos (2002, p. 4) dizem que “o processo de associação grafema-fonema, que exige o desenvolvimento de capacidades de análise e síntese de fonemas, é apenas uma das condições para se aprender a ler e a escrever”. Dessa forma, observa-se que o grau de complexidade existente nesse tipo de sistema de escrita está relacionado à “transparência da ortografia de cada língua” (NAVAS e SANTOS, 2002, p. 4). O que as autoras querem dizer é que, quanto mais próxima for a semelhança entre a quantidade de grafemas e de fonemas e as relações de proximidade entre elas, a ortografia refletirá de modo mais fidedigno a superfície fonológica dessa língua.

Em se tratando da codificação de morfemas em um sistema de escrita de uma língua, embora seja uma forma de mediação linguística, constatam as referidas autoras que são as associações grafo-fonológicas que são encontradas em todos os sistemas de escrita – logográfico, silábico ou alfabético – que estabelecem um

relacionamento entre eles e a linguagem oral. Tal fato tem implicações importantes em como a escrita e a ortografia de uma língua funcionam.

As autoras afirmam ainda que:

A capacidade de analisar palavras fonologicamente e associar palavras escritas com seus equivalentes falados desempenha, por essa razão, um papel primordial no desenvolvimento do reconhecimento fluente da palavra. Desse modo, cada vez que a criança consegue decodificar com sucesso uma palavra não familiar, isso permite que ela adquira informações ortográficas específicas da palavra e, como um mecanismo de auto-ensinamento, vai desenvolvendo, de modo independente, o conhecimento da ortografia e das convenções ortográficas de seu idioma. (p. 12)

O nível de complexidade da ortografia configura-se como fonte de dificuldade para uma criança que está no processo de aprendizado de leitura e escrita, pois esta precisa entender que o fonema, e sua relação com o grafema, é o caminho para a compreensão do princípio alfabético, tendo em vista que a escrita não é considerada uma ciência exata, “mas somente um registro visível do conhecimento humano, que reflete, pelo menos até certo ponto, a capacidade humana de pensar de modo abstrato a respeito da sua própria linguagem” (NAVAS e SANTOS, 2002, p. 3).

Assim sendo, a notação fonográfica, que utiliza o alfabeto para o registro escrito, é considerada útil e econômica já que possui uma infra-estrutura recorrente e um número relativamente pequeno de unidades. Daí, num sistema alfabético de escrita não existir apenas uma relação de um para um no que diz respeito a sons (fonemas) e letras (grafemas).

Sobre as relações entre sons e letras, Lemle (2009) elenca as possibilidades existentes. Chama de correspondência biunívoca a relação de um para um, ou seja, uma letra corresponde a um som e um som corresponde a uma letra. Este é o modelo ideal do sistema alfabético, contudo só se realiza em poucos casos. No segundo tipo de relação apresentado, um som pode ser casado com várias letras e vice-versa, a depender da posição em que está na palavra. É o tipo de relação que traz problemas para quem está em vias de alfabetização por entender que existe uma espécie de fidelidade entre sons e letras. O terceiro tipo de relação, considerada pela autora a mais difícil, é a de concorrência, “em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares

diferentes” (p. 23). A dificuldade se dá por não haver qualquer princípio fônico para guiar o alfabetizando na escolha entre as letras concorrentes.

Para Faraco (1997), no que concerne às características gerais do sistema gráfico da língua portuguesa, o sistema comporta dois tipos de relações: as relações biunívocas, nas quais uma unidade sonora corresponde a unidade gráfica e vice-versa; e as relações cruzadas, em que tanto unidades sonoras quanto unidades gráficas possuem mais de uma representação possível. Para o autor,

A existência de relações cruzadas no sistema pode sugerir, numa primeira análise, que não há regularidade. Há, porém, um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras. A diferença entre essa situação (regularidade relativa) e a primeira (regularidade absoluta) é que a previsibilidade aqui é determinada pelo contexto, isto é, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra; ou ainda pelo elemento que a segue. (p. 15)

A criança em processo de aprendizagem do código escrito depara-se com a problemática das relações do sistema. A princípio, incorpora a ideia da relação um a um entre fonemas e grafemas, para depois perceber que essa regularidade não será encontrada em todos os casos e, tampouco, que existe uma uniformidade ao se decodificar o escrito, levando-se em consideração os fatores de variação linguística⁴, pois, como afirma Cagliari (2000, p. 117) “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”.

Sobre essa questão, Silva (2003) afirma que “os códigos alfabéticos apresentam uma natureza fonêmica, já que as letras registram os fonemas de uma língua, mas a mesma letra pode representar diferentes realizações fonéticas” (p. 173). E é justamente por conta dessa possibilidade de realizações fonéticas, entre outros aspectos linguísticos, que se constata as variantes linguísticas de um determinado idioma.

A complicação a que Cagliari (2000) se refere está no fato de que, para se escrever, há que se levar em consideração as peculiaridades da língua, como, por exemplo, as da língua portuguesa falada no Brasil: a utilização de duas letras para representar um som (dígrafos); o uso de letra que não representa som algum (H); uma mesma letra relacionando-se com mais de um som (X); um som

⁴ Sexo, idade, região, nível de escolaridade do falante, entre outras.

relacionando-se com mais de uma letra (/s/). Essas relações precisam ser bem orientadas pelo professor para auxiliar a criança no processo de aquisição da linguagem escrita.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) deixam claro que as relações entre letras e sons (leitura) são diferentes das relações entre sons e letras (escrita) por causa da variação linguística e da ortografia. “A variação linguística representa todos os modos diferentes que todos os falantes de uma determinada língua usam para dizer as palavras. [...] Por outro lado, a ortografia existe justamente para ‘neutralizar’ a variação linguística na escrita” (p. 148).

Simões (2006) salienta que as dificuldades relacionadas a sons e letras não é uma exclusividade das crianças em processo de letramento, visto que todas as pessoas são surpreendidas, em algum momento, por algum tipo de dúvida sobre um item léxico que não pertence ao vocabulário usual, o que as leva à busca da grafia correta ao consultar um dicionário.

Assim, tornar-se um leitor proficiente e um escritor habilidoso requer, entre outras capacidades, dominar as complexas relações entre letras e sons, demonstrando o entendimento do princípio alfabético e da correspondência grafofonêmica, com vistas ao domínio das convenções ortográficas.

1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Decorrente de um laborioso trabalho, a escrita é considerada uma invenção humana que levou cerca de três milênios até o aparecimento do alfabeto de 23 letras inventado pelos gregos, que o adaptaram do silabário fenício, e usado pelos romanos durante o primeiro século a.C. (NAVAS e SANTOS, 2002).

A escrita pode ser considerada o marco simbólico da transição do homem entre a barbárie e o estado civilizado. Além de registrar a fala, levando em conta as particularidades de cada modalidade, transmite conteúdos linguísticos, passíveis de uma análise da linguagem. Sendo assim, ela representa uma forma de mediação linguística criada a partir das necessidades de cada sociedade de cultura escrita com suas demandas socioculturais específicas.

Entende-se a escrita como um instrumento presente tanto dentro como fora do contexto escolar. E, por esse motivo, Teberosky (1997) enfatiza que o início

do conhecimento sobre a notação escrita não coincide exatamente com o início da escolaridade, visto que o ambiente social está imerso em materiais escritos e a criança é considerada “um sujeito ativo e construtivo do seu próprio conhecimento” (p. 65). Dotar o indivíduo de seu domínio é um dos objetivos primordiais da escola e dentre tantos conhecimentos que a criança precisa ter para atingir esse objetivo é entender as complexas relações entre fonemas e grafemas.

No que concerne à problemática da relação grafofonêmica, Ferreiro e Teberosky (1999) orientam que os fonemas, unidades mínimas de som distintivas de uma língua, sejam apresentados de forma diferente ao aprendente, pois não é o caso de fazer a transmissão de um conhecimento, mas “fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo” (p. 27).

Neste percurso, a criança precisa entender o que as letras representam e como as mesmas criam as representações, o que não é uma tarefa simples e que demanda um certo nível de amadurecimento cognitivo⁵, demonstrado pela etapas evolutivas do processo aquisicional, além de oportunidades sociais com material escrito, para estabelecer as relações necessárias entre fonemas, grafemas e o que resulta dessa combinação em termos de significação.

Morais (2012) enfatiza que a internalização de regras e convenções do sistema alfabético não é algo que se adquire da noite para o dia, sequer é resultado de acúmulo de informações que a escola transmite como se fosse algo pronto. Entende-se, então, que, numa perspectiva construtivista, as propriedades do alfabeto devem ser compreendidas como um sistema notacional e não como um mero código.

Este tipo de compreensão tem implicações na forma como o alfabeto é apresentado às crianças. Sendo considerado um código, metodologicamente são adotadas posturas que priorizam a repetição e a memorização, estabelecendo uma equivalência entre os fonemas e os grafemas. Ao ser entendido como um sistema notacional, a postura metodológica diverge da anterior no sentido de levar o aprendiz a se apropriar das particularidades do sistema tanto em termos conceituais quanto convencionais.

⁵ O sistema cognitivo é considerado nesse estudo em termos de habilidades para processar a informação, aspecto decisivo para o desempenho satisfatório de uma tarefa.

A esse respeito, Ferreiro et alii (1982) consideram que os aspectos conceituais do sistema alfabético remetem à natureza profunda do processo de representação simbólica ou notacional. Já os aspectos convencionais, por serem resultantes de acordos sociais, não alteram a natureza alfabética do sistema, tais como escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo, com espaços entre as palavras, além do uso de letras que substituem determinados sons.

Quanto ao conjunto de propriedades relativas à notação alfabética da língua portuguesa, Morais (2012) elenca um “decálogo” necessário a quem está em processo de alfabetização na direção da reconstrução do sistema de escrita alfabético:

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

Como se observa, o “decálogo” elencado pelo autor não é novidade alguma para quem já está alfabetizado. Contudo, para quem está em processo de alfabetização, compreender essas particularidades do sistema requer uma apropriação que se dá de forma gradual e contínua, à medida que interage com materiais escritos.

Teberosky (1997) afirma existir uma evolução no conhecimento da escrita:

- a) delimitação do material escrito em oposição ao desenho;

b) descrição positiva com as seguintes propriedades: linearidade, as unidades gráficas devem ser colocadas uma após a outra; descontinuidade, relativa à fragmentação entre as unidades; quantidade mínima; variação interna e combinação.

De acordo com Silva (2003), tanto as produções escritas das crianças em idade pré-escolar como suas interpretações das marcas gráficas denotam seus conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita. Contudo esses conhecimentos não correspondem à lógica do princípio alfabético. A criança terá que entender sua organização, suas particularidades, pois “a escrita não se limita a ser um sistema de transcrição do discurso” (SILVA, 2003, p. 171). Por conseguinte, após estabelecer as condições sintáticas de legibilidade, o aprendiz dedica-se à interpretação.

Ferreiro e Teberosky (1991), em *Psicogênese da língua escrita*, identificam cinco níveis de evolução do percurso aquisicional até a compreensão das características do princípio alfabético da escrita, através da análise de protocolos escritos e justificativas dadas por crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, pertencentes às classes baixa e média da Argentina e do México.

A produção escrita do primeiro nível descrito pelas referidas autoras é associada a uma espécie de reprodução das características gráficas, ou seja, a criança que tem contato com escrita impressa tenderá a escrever com grafismos separados. Aquela que tem contato com formas manuscritas tenderá a escrever com grafismos ligados entre si. As grafias são variadas e o número de caracteres é constante, levando-se em consideração o tamanho do referente. Pessoas ou objetos grandes devem ter mais caracteres que pessoas ou objetos pequenos, o chamado realismo nominal. A leitura do escrito é sempre feita de forma global, cada letra valendo pelo todo. Este nível coincide com o estágio logográfico, descrito por Frith (1985), no qual não há uma relação direta do conteúdo que se quer transmitir com o que está escrito.

Elas afirmam que, no nível dois, a criança já observa que há a necessidade de uma diferenciação na forma de escrever palavras diferentes. Em geral, apoia-se no pequeno repertório de letras que conhece e realiza as combinações que pretende ao escrever palavras distintas, mudando apenas a posição das letras. Mesmo com esse avanço, nota-se que a leitura continua a ser global, ainda não há a percepção de que a palavra pode ser decomposta em

unidades menores. Há uma melhora considerável na qualidade dos grafismos. Outra observação realizada é a da permanência do critério da quantidade mínima de letras para a produção de uma palavra escrita.

O terceiro nível é caracterizado como “um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 193). A mudança qualitativa referida pelas autoras diz respeito à: a) superação da etapa em que lia de forma global, afinal, agora lê fazendo uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral; b) percepção pela criança de que a escrita representa partes sonoras da fala. Alguns critérios como da quantidade mínima e combinação dos caracteres são inicialmente deixados de lado, visto que como cada sílaba é representada por uma letra, palavras monossílabas e dissílabas são representadas, respectivamente, por uma e duas letras. Contudo esses critérios voltam a emergir, gerando um conflito para a criança.

O quarto nível caracteriza-se pelo fato de a criança perceber que a análise anterior não satisfaz às suas necessidades por conta do conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de letras para representação da palavra, além do conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. É a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética, fase em que, numa mesma palavra, ora representa-se a sílaba com apenas uma letra, ora representa-se a sílaba com letras, que na maior parte das vezes não mais são escolhidas de forma aleatória, mas a partir de seu valor sonoro.

No quinto nível, estabelece-se a escrita alfabética. A criança realiza uma análise das palavras em nível fonêmico e passa a utilizar as letras adequadas para a representação dos sons. As autoras deixam claro que “isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 213).

A partir daí, no que diz respeito ao desenvolvimento da concepção escrita direcionada ao domínio da ortografia, Moreira (2009) afirma existir uma lacuna na teoria psicogenética, ao não levar em conta uma análise da influência da língua falada durante o processo de alfabetização. Segundo a autora, as mentoras desta

teoria dão por encerradas as hipóteses de aquisição deixando de lado o período em que as crianças enfrentarão dificuldades que não conseguirão resolver sozinhas.

De acordo com Simões (2006), a linguística moderna e a psicologia têm trazido contribuições consideráveis ao processo de ensino-aprendizagem, “reservando a aprendizagem das formas gráficas do uso-padrão para um estágio posterior ao processo de letramento – ou aprendizado do código escrito” (p. 49). Reforça também que a conquista das formas gráficas é paulatina.

Navas e Santos (2002) definiram o desenvolvimento da linguagem escrita como uma extensão do desenvolvimento da linguagem oral, mostrando, contudo, o aparecimento simultâneo de algumas habilidades resultantes do desenvolvimento linguístico e de algumas competências para ler e escrever, como, por exemplo, o desenvolvimento de capacidades de análise e síntese de fonemas. Esse processo de associação grafema-fonema, independente da complexidade da estrutura fonológica de uma língua, é altamente produtivo, tendo em vista dotar o aprendente/usuário do domínio do sistema de escrita alfabético sem a necessidade de recorrer à memorização dos padrões simbólicos.

1.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

As habilidades de processamento fonológico são consideradas como imprescindíveis para o aprendizado da leitura e da escrita. Para tal aprendizado num sistema alfabético de escrita, pressupõe-se que o aprendente explicita algumas capacidades, entre elas: o acesso ao léxico mental, a memória de trabalho fonológica e a consciência fonológica.

Capovilla e Capovilla (2000), recorrendo a autores como Torgesen et alii (1994); Eysenck e Keane (1990); e Bertelson e De Gelder (1989) explicam, respectivamente, as capacidades acima mencionadas. O acesso ao léxico mental está relacionado ao acesso fácil e rápido às informações de cunho fonológico que estão na memória de longo prazo. A memória de trabalho fonológica diz respeito tanto ao processamento ativo quanto ao armazenamento transitório de informações fonológicas, refletindo as habilidades de representação mental de características fonológicas de uma língua. E a consciência fonológica “refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos” (p. 29).

Em se tratando de aquisição da língua escrita, num sistema alfabético, essas habilidades, conjugadas ao conhecimento das regras que associam grafemas e fonemas, são condição precípua. A chave para o aprendizado da escrita encontra-se em sua relação com a linguagem oral, uma vez que o alfabeto é uma representação gráfica da linguagem no nível do fonema (MORAIS, 1997).

Para que esse aprendizado se efetive, o aprendiz da língua escrita, dentro de suas possibilidades, precisa objetivar a palavra, direcionar a atenção para sua estrutura, perceber seus segmentos e manipulá-los de diferentes formas. Essa capacidade de percepção em relação aos segmentos da palavra é chamada consciência fonológica, que tem sido relacionada ao sucesso de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para chegar à descoberta do fonema o aprendiz necessita adquirir e desenvolver a consciência fonológica, uma competência metalingüística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações nesse nível, que é tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela consequente. (NAVAS e SANTOS, 2002, p. 4)

Assim, ter consciência de que é possível segmentar a fala em unidades distintas e que tais unidades podem reaparecer em palavras diferentes subsidia o aprendiz quanto às habilidades de identificação de rimas, de aliterações, de fonemas que constituem as palavras, e que, ao serem manipulados, permitem a criação de novas palavras.

Para Freitas (2004), a consciência fonológica faz com que a língua seja vista como um “objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras” (p. 179).

Quanto ao direcionamento das relações entre consciência fonológica e aquisição de escrita, Roazzi e Dowker (1989) afirmam que a consciência fonológica pode ser manifestada em um nível implícito ou explícito. O jogo espontâneo com os sons das palavras representa a consciência fonológica implícita, ao passo que a análise consciente desses sons caracteriza a consciência fonológica explícita.

Para Walley (1993) e Metsala (1997), citados por Navas e Santos (2002), a linguagem oral, na perspectiva do paradigma conexionista, proporciona o surgimento do fonema a partir das interações entre o aumento do vocabulário e as limitações de desempenho. Numa fase inicial, o fonema aparece como uma “unidade

perceptual implícita, utilizada para o processamento básico de fala; somente com a utilização em atividades relacionadas com a escrita e a leitura torna-se uma unidade de processamento explícita” (NAVAS e SANTOS, 2002, p. 8).

De acordo com esse paradigma, por volta dos doze meses de idade, as palavras são armazenadas de forma global, pois é a palavra e não o fonema a unidade básica de representação, já que a criança, numa fase anterior, começa a formar as representações fonológicas e semânticas de palavras familiares. Com o aumento do vocabulário infantil, aumenta também o número de palavras acusticamente similares, o que promove “uma pressão para implementar representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas” (NAVAS e SANTOS, 2002, p. 7).

Lamprecht et alii (2004) confirmam que:

A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente a partir de algumas habilidades que já existem antes do início da aquisição da escrita e são aprimoradas, contribuindo para o surgimento de novas habilidades metafonológicas. Ela parte de um nível implícito para um nível explícito de análise dos sons da fala, que é necessário no momento da descoberta da relação entre fonemas e grafemas. (p.190)

É nesse momento de descoberta entre as relações som/letra que o professor precisa intervir a partir de uma metodologia de ensino que leve em consideração o nível de escolarização, as capacidades que já estão estabelecidas e as que precisam ser desenvolvidas pelo aprendiz para que o mesmo adquira gradativamente as habilidades metafonológicas e, conseqüentemente, a leitura e a escrita.

Capovilla et alii (2004) enfatizam, baseados no modelo de desenvolvimento de leitura de Frith (1985), que a manutenção do estágio logográfico levaria a uma sobrecarga da memória visual da criança, levando-a a cometer erros grosseiros. Desta forma, o professor precisa encorajá-la a progredir para o segundo estágio, no qual as relações entre o texto e a fala são mais estreitas, possibilitando-lhe escrever por codificação fonografêmica e ler por decodificação grafofonêmica. Segundo tais autores, na codificação fonografêmica a criança fala consigo mesma e converte os sons da fala em suas letras correspondentes. Já na decodificação grafofonêmica, ela converte as letras em seus respectivos sons, repete para si mesma, mais rapidamente, toda a sequência sonora para entender o que está lendo.

O domínio das irregularidades do sistema envolvendo a ortografia de palavras grafonemicamente irregulares ocorre no estágio ortográfico, no qual o domínio da linguagem escrita pode ser considerado completo e maduro.

Existem estudos com concepções divergentes acerca da direção da relação consciência fonológica e aquisição da escrita:

Alguns deles afirmam que as habilidades metafonológicas proporcionam a aquisição da escrita (Lundberg et al., 1988), enquanto outros (Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Read et al., 1986) favorecem uma conexão contrária, que garante que adquirir o código escrito desenvolve a consciência fonológica. Porém uma terceira concepção, amplamente aceita em pesquisas atuais, afirma que consciência fonológica e aquisição da escrita se influenciam de forma recíproca (Gathercole e Baddeley, 1993; Morais, Mousky e Kolinsky, 1998). (LAMPRECHT et alii, 2004, p. 188)

No presente estudo, também pretende-se, dentro de suas limitações, observar qual o direcionamento da relação entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de escrita em que se encontram os sujeitos investigados.

Lamprecht et alii (2004) chamam a atenção para o fato de a língua portuguesa apresentar escrita alfabética calcada na relação som x letra e que a descoberta dessa relação exige que a criança acesse sua consciência fonológica para que manipule, de forma consciente, sons e letras.

É importante ressaltar que o termo “consciência fonológica”, genericamente, refere-se a diferentes formas de realização de julgamentos, manipulações de fonemas ou outras unidades suprasegmentais da fala, como sílabas e rimas (ÁVILA, 2005).

Nesse sentido, o termo “consciência fonológica” envolve diferentes unidades linguísticas, tais como sentença, palavras, ataque, rima, sílabas, fonemas, assim como um contínuo de complexidade de processamento, a depender da tarefa solicitada – segmentação, exclusão, adição, substituição ou inversão de sílabas ou fonemas de uma palavra (SANTOS e NAVAS, 2002).

Para Chard e Dikson (1999) tornar o aprendiz consciente fonologicamente é prepará-lo para posterior aquisição de leitura, incluindo a instrução fônica, a análise da palavra e a soletração. Os referidos autores ainda afirmam que “consciência dos fonemas é necessária para compreender o princípio alfabético que está na base do nosso sistema de língua escrita” (p. 4).

Vê-se, então, o quanto é importante proporcionar situações que envolvam a criança, desde cedo, a lidar com as habilidades de consciência fonológica, levando em conta seu nível cognitivo e o grau de complexidade de cada habilidade, como forma de assegurar o sucesso e prevenir possíveis dificuldades no aprendizado da linguagem escrita.

1.3 ALGUMAS CONCEPÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Alguns relatos de pesquisas, artigos científicos e até mesmo constatações baseadas no senso comum apontam que as dificuldades relacionadas à aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita estão presentes no ambiente escolar e, a depender de como o processo de alfabetização se desenvolva, da perspectiva adotada pelo educador, os encaminhamentos e as implicações serão diversificados.

A concepção vigente, por boa parte dos professores, de que as dificuldades relacionadas à linguagem escrita figuram como causa principal do fracasso escolar, reflete-se nos encaminhamentos de crianças com dificuldades de leitura e escrita para acompanhamento especializado. Contudo, muitas vezes, são feitas avaliações equivocadas, por falta de informações e conhecimentos específicos, que acabam por aumentar as estatísticas dessa população, sem serem levadas em consideração as particularidades do processo de aquisição da lectoescrita.

Nesse sentido, Berberian (2003) ratifica a identificação de uma visão simplista e reducionista não só concernente ao fracasso linguístico mas também ao fracasso escolar e social, já que atribui aos indivíduos a responsabilidade do insucesso por conta de inaptidões cognitivas, orgânicas, perceptuais e motoras.

Essa tendência de patologizar os indivíduos na tentativa de encontrar uma etiologia para o problema, além de um diagnóstico que oriente os procedimentos a serem adotados, não leva em consideração o caráter multifacetado do processo de alfabetização que envolve diferentes áreas do conhecimento.

Para Soares (2013), as explicações dadas por áreas como a Psicologia, a Linguística e a Pedagogia perpassam ora pelo aluno – considerando questões de ordem psicológica, de saúde e de linguagem -, ora pelo contexto cultural do aluno – em que as vivências socioculturais e o ambiente familiar são considerados para a

formação cultural desse aluno -, ora pelo professor – quando se avalia e se questiona a formação deste profissional -, ora pelo método – ao se verificar sua eficiência/ineficiência -, ora pelo material didático – considerando a adequação/inadequação aos interesses e às necessidades das crianças, principalmente as de camadas populares -, ora pelo código escrito – evidenciando as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa.

A autora afirma que a multiplicidade de perspectivas oriundas das mais diversas áreas do conhecimento precisa ensejar uma revisão de seus postulados para que se tenha uma visão do estado da arte em que se encontra a alfabetização e para que estes se articulem conciliando resultados, mesmo aqueles aparentemente incompatíveis, sob o risco de não trazer uma colaboração efetiva a uma teoria coerente de alfabetização.

Assim sendo, as concepções de alfabetização e, por conseguinte, de fracasso escolar estão permeadas por fatores que, além de linguísticos, são sociais, econômicos, culturais e políticos. Pensar politicamente a educação implica atribuir responsabilidades, assumir posturas que levem ao verdadeiro sentido da alfabetização de forma a contemplar todos os cidadãos, independentemente de classe social ou de qualquer dificuldade que venham a apresentar durante este processo.

A esse respeito, Soares (2013), discutindo a responsabilidade do fracasso escolar de crianças de classes populares, salienta:

Acrescente-se que, nesse contexto de falsos pressupostos sociais, culturais e linguísticos, a escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber, meio de conquista de poder político.
[...] Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber. (p. 22-23)

Assim, atribuir o fracasso escolar a questões puramente biologizantes, sem levar em conta todos os fatores que envolvem o processo de alfabetização – familiar, educacional, cultural, econômico, político, entre outros –, tem sido a tônica vigente para muitos profissionais da educação e da saúde. Adotar uma visão

fragmentária do processo de alfabetização reforça uma postura educacional e clínica pautada em procedimentos mecânicos que pouco contribuirão para que a criança considerada como tendo uma dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita compreenda a funcionalidade dessa linguagem e sequer perceba ou utilize-a levando em conta os usos e valores socialmente a ela atribuídos.

Massi et alii (2003) relatam que nos campos educacional e fonoaudiológico têm observado o predomínio de uma concepção de linguagem que não reflete os usos e valores atribuídos à leitura e à escrita. Assim, desconsidera-se que, tal como no processo de aquisição da linguagem oral, as crianças podem “errar, formular hipóteses, questionar e manipular esses objetos” (p. 40).

Desta forma, deve-se analisar o que os alunos fazem e o que deixam de fazer, o que já sabem e o que ainda não sabem a respeito da linguagem oral e escrita para ajudá-los a superar as barreiras encontradas durante o processo de aquisição da lectoescrita.

Para Navas e Santos (2002), o distúrbio de leitura e escrita refere-se ao desenvolvimento da linguagem caracterizado pela dificuldade de aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem escrita. Em geral, as crianças com essa dificuldade já manifestam sinais antes mesmo de irem à escola, tais como vocabulário pobre, uso inadequado da gramática e problemas no processamento fonológico. Ou seja, não é algo que aparece repentinamente, sem uma causa aparente. Nessa perspectiva, as autoras focam a atenção nos fatores biológicos, sem sequer citarem outros fatores que podem influenciar a aquisição/desenvolvimento da modalidade escrita da língua.

Quanto à aprendizagem, Sacaloski, Alavarsi e Guerra (2000), baseando-se nos estudos de Tedesco (1997), consideram que há condições externas e internas fundamentais para que ocorra tal processo:

- integridade motora para a realização dos movimentos envolvidos na leitura e escrita;
- integridade sensorio-perceptual, pois déficits sensoriais (visuais e auditivos), mesmo leves, podem gerar dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita [...]. Além disso, habilidades como memória auditiva e visual, capacidade de realizar figura-fundo, discriminação e análise-síntese auditiva e visual estão diretamente relacionadas a esses aprendizados;
- integridade socioemocional – é importante que a criança esteja “pronta” para a alfabetização. (p. 128-129)

Essas autoras relatam que distúrbios do aprendizado da leitura e da escrita podem ter, dentre outras causas, problemas gerais de saúde, problemas na fala, que podem ser transpostos para a escrita, em decorrência de uma associação fonema-grafema inadequada. Também enfatizam o aspecto biológico do indivíduo.

Para Guerra (2002), a aprendizagem satisfatória ocorre quando há uma integridade das funções do sistema nervoso central e periférico, dos fatores psicológicos, além de oportunidades adequadas para a aprendizagem oferecidas às crianças. Afirma ainda que professores, pais e terapeutas costumam considerar como dificuldades de aprendizagem aquelas principalmente relacionadas à leitura e escrita, e à matemática, em segundo lugar. Isto é compreensível pelo fato de as dificuldades de leitura e escrita ocasionarem empecilho para a aprendizagem escolar.

Esta autora traz também o que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) diz acerca de dificuldades de aprendizagem da escrita:

[...] o DMS-IV considera que a característica diagnóstica essencial dos transtornos da expressão escrita consiste de habilidades de escrita acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo e que tais transtornos podem ser medidos através de avaliação funcional das habilidades de escrita. Geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade do indivíduo de compor textos escritos, evidenciadas por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos e caligrafia excessivamente ruim. (GUERRA, 2002, p. 127)

O parâmetro de uma adequada tessitura textual, levando em conta aspectos de ordem estrutural, gramatical e composicional, é considerado um balizador para detectar se a criança demonstra alguma dificuldade relacionada à linguagem escrita. Porém é relevante frisar que tais aspectos devem ser trabalhados formalmente para que possam ser aprendidos, já que não são adquiridos espontaneamente.

Capovilla et alii (2004) constatam que a maior parte das crianças que fracassam no aprendizado de leitura e escrita tem baixa habilidade metafonêmica, conhecida também como consciência fonológica. Essa habilidade consiste em ter consciência de que a fala obedece a um fluxo temporal de um número limitado de fonemas que se combinam e recombina de acordo com as regras da língua dando origem às palavras. Esses fonemas podem ser convertidos em “grafemas

correspondentes num mapeamento de ordem conforme a sequência tempo-espço (da esquerda para a direita na linha, e de cima para baixo entre linhas), e com lacunas para separar as palavras” (p. 2-3).

Daí, concluem que, por não terem instruções metafonológicas e fônicas explícitas e sistemáticas, as crianças com histórico de fracasso escolar não têm conhecimento suficiente das relações grafema-fonema para aprender a ler e a escrever.

Reforçando a ideia da predição quanto ao aprendizado de leitura e escrita, Mota, Melo Filha e Lasch (2007), em estudo realizado com crianças que apresentaram desvio fonológico e que receberam alta da terapia fonoaudiológica, após tratamento, constataram que “[...] crianças que apresentam desvio fonológico, apresentarão um desempenho deficiente em habilidades que envolvam consciência fonológica. Futuramente essas dificuldades poderão influenciar, de maneira negativa, a aquisição e o desenvolvimento da escrita” (p. 481).

Em outro estudo com crianças com desvios fonológicos, Morales, Mota e Keske-Soares (2002) demonstram que tais crianças, por apresentarem dificuldades na organização dos sons da fala, apresentam prejuízos em relação às habilidades em consciência fonológica.

Ciente desses aspectos, uma concepção de alfabetização que leve em conta a complexidade do indivíduo e do processo de aprendizagem da linguagem escrita pode ser desenvolvida em sala de aula utilizando estratégias acadêmicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e, por conseguinte, das habilidades de leitura e de escrita. Consequentemente, o indivíduo tenderá a ser visto de forma global, holística, que contemple além dos aspectos biológicos, os aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem os processos de letramento e de alfabetização.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os dados coletados, as avaliações realizadas e os aspectos metodológicos utilizados no estudo.

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1.1 Tipo de estudo

Este estudo é caracterizado como de cunho social (BELLO, 2007), já que visa à busca de resposta a uma série de tarefas envolvendo habilidades em consciência fonológica relacionadas às hipóteses de escrita de um grupo social pertencente à rede pública de ensino no município Euclides da Cunha – BA, oriundos de classe social baixa. Desenvolveu-se a partir do desenho de estudo qualiquantitativo do tipo caso-controle, através de um corte transversal.

2.1.2 Amostra

Participaram deste estudo 24 escolares, de ambos os sexos/gêneros, da faixa etária de 7 a 12 anos de idade, matriculados na rede pública municipal de ensino e que cursaram no ano de 2014 o 2º e o 5º anos do Ensino Fundamental I, sendo 12 de cada série. Dos 24 informantes, da Escola Municipal Professora Erotildes Siqueira, situada na sede do município, cuja direção demonstrou interesse em participar da pesquisa, 12 apresentaram um desenvolvimento de escrita adequado para a série e 12 apresentaram dificuldades nesta modalidade da língua, sendo considerados pelas professoras com algum atraso em relação à idade/nível de escolaridade.

Para constituir o número da amostra, foi solicitado às professoras que indicassem 12 alunos de cada série/ano, de ambos os sexos/gêneros, utilizando como parâmetro o nível alfabético, pautado na psicogênese da língua escrita, no qual se observa que:

[...] a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das

palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219)

A população, caracterizada como oriunda de famílias de baixa renda e com baixo ou nenhum nível de escolarização, foi dividida em 2 grupos. Para confirmação da inclusão desses escolares no grupo A e no grupo B, foi aplicado o ditado de palavras e pseudopalavras (MOREIRA, 2009) e identificado o nível em que se encontram, de acordo com os níveis de evolução de aquisição da escrita, estabelecidas por Ferreiro e Teberosky (1991).

1) Grupo A: escolares que atingiram o nível alfabético de escrita e são considerados, na avaliação das professoras, como tendo desempenho adequado para idade e ano de escolarização:

Grupo A I: 2º ano - 3 meninos

Grupo A II: 2º ano - 3 meninas

Grupo A III: 5º ano - 3 meninos

Grupo A IV: 5º ano - 3 meninas

Grupo B: escolares que não atingiram o nível alfabético de escrita e que estão aquém do esperado no desempenho das atividades globais, considerando o nível de escolaridade, de acordo com critérios subjetivos, na avaliação das professoras.

Grupo B I: 2º ano - 3 meninos

Grupo B II: 2º ano - 3 meninas

Grupo B III: 5º ano - 3 meninos

Grupo B IV: 5º ano - 3 meninas

Como critérios de inclusão, os escolares participantes deste estudo deviam já ter cursado as referidas séries/anos do Ensino Fundamental I, no município de Euclides da Cunha - BA, tanto aqueles que atingiram o nível alfabético de escrita quanto os que ainda não atingiram tal nível.

Como critérios de exclusão, não participaram deste estudo escolares que apresentaram síndromes, dificuldade de oralização, deficientes auditivos e/ou visuais aparentes (visto que não foram realizados testes para comprovação destas

alterações). Desta forma, as professoras foram orientadas no sentido de, ao fazerem suas indicações, observarem tais critérios.

Contudo, após as indicações, foi aplicado o ditado de palavras e pseudoplasmas e constatado que alguns informantes do grupo B, mesmo tendo um desempenho considerado abaixo do esperado encontravam-se no nível alfabético de escrita. Desta forma, neste grupo foram alocados informantes que atingiram ou não o nível alfabético de escrita.

2.1.3 Características da cidade e do local de coleta de dados

Euclides da Cunha localiza-se a 323 km da capital baiana, integrando o território de identidade Semiárido Nordeste II (cf. Figuras 1 e 2).

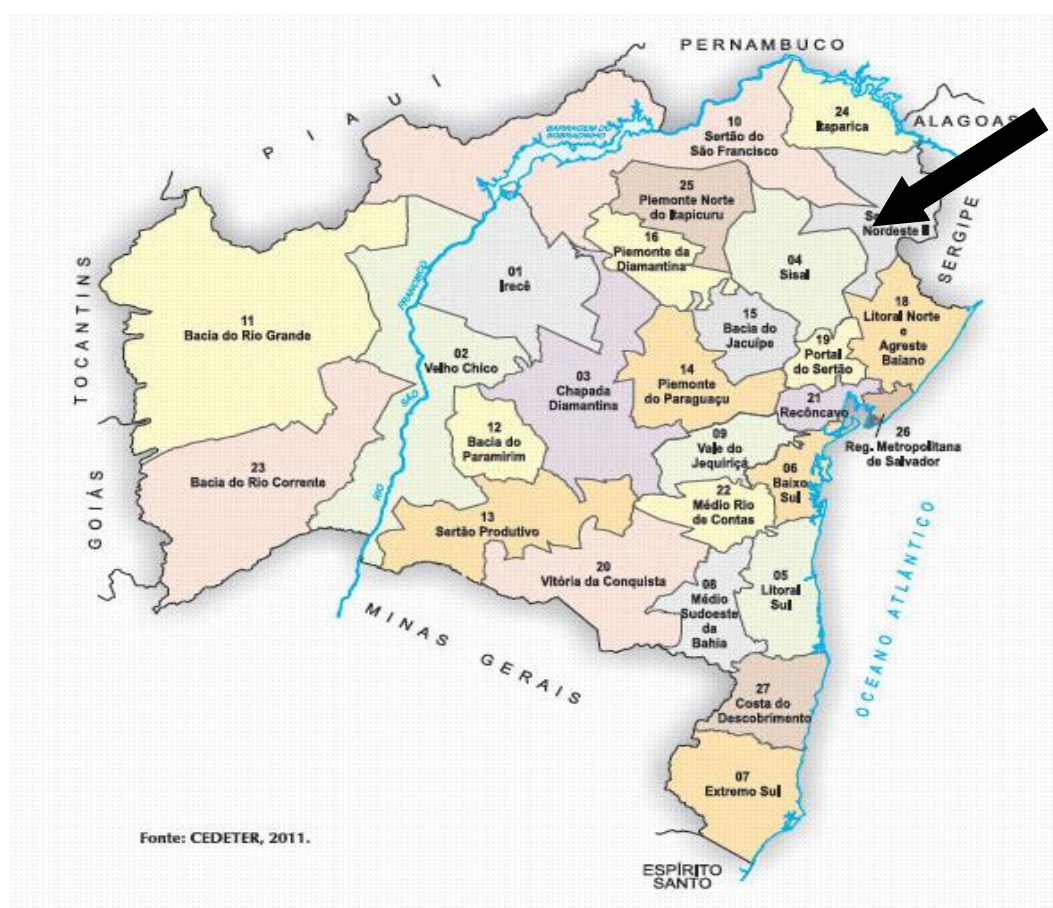


Figura 1: Mapa da Bahia⁶

⁶ Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acesso em: 21 dez 2015.

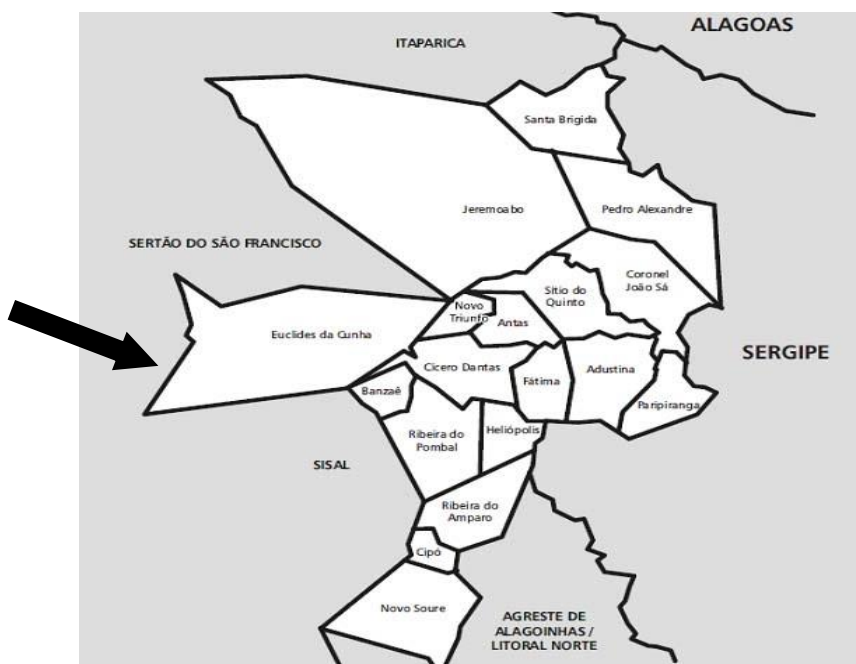


Figura 2: Mapa do território de identidade Semiárido Nordeste II⁷

Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), Euclides da Cunha possui uma extensão territorial de 2.028,421 km², com bioma caatinga e uma população de 56.289 habitantes.

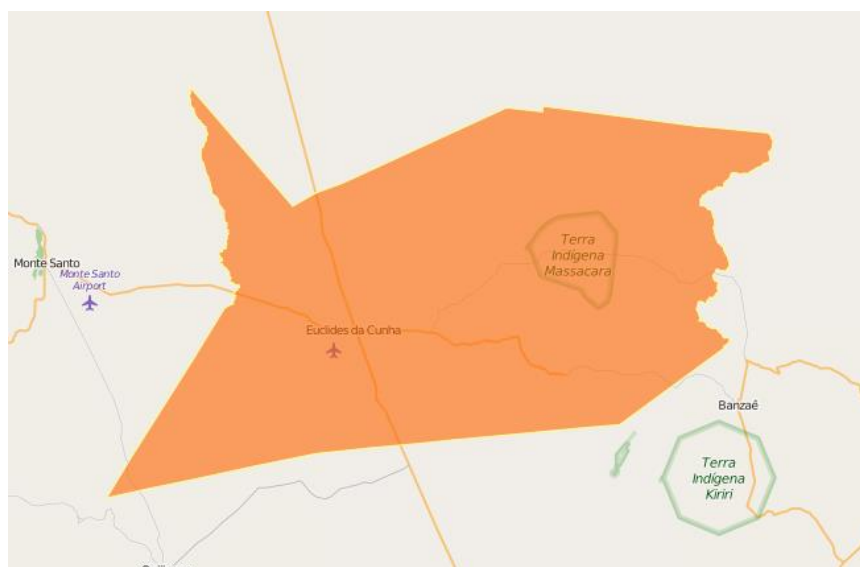


Figura 3: Mapa de Euclides da Cunha⁸

⁷ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=MAPA+EUCLIDES+DA+CUNHA+BAHIA> Acesso em: 21 dez 2015.

⁸ Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br . Acesso em: 21 dez 2015.

Os primeiros habitantes do município foram os índios caimbés, da tribo dos tupiniquins, que se instalaram no aldeamento de Massacará. Dedicavam-se ao cultivo de cereais e de cana-de-açúcar, existindo ainda hoje, no distrito de Massacará, descendentes que mantêm os mesmos hábitos e costumes de seus ancestrais.

Colonos oriundos de municípios circunvizinhos, entre eles de Tucano e de Monte Santo, se fixaram no local com suas famílias e se dedicaram à lavoura e criação de gado, esteios até hoje da economia municipal. O primeiro núcleo populacional foi a chamada Fazenda Cumbe do Major, de propriedade do Major Antonino, primeiro desbravador das terras do município, possuindo um considerável número de glebas e de agregados.

Pela Lei provincial nº 2152, de 18-05-1881, foi criado o Distrito de Cumbe, subordinado ao município de Monte Santo. Foi elevado à categoria de vila, com a denominação de Cumbe, em 11-06-1898, pela Lei estadual nº 253, desmembrada de Monte Santo. Em 08-07-1931, através do Decreto estadual 7479, a vila foi extinta e o território do município do Cumbe foi anexado ao município de Monte Santo, como simples distrito. Elevado novamente à categoria de município em 19-09-1933, pelo Decreto nº 8642, desmembrou-se de Monte Santo. Em divisão administrativa, o município é constituído de dois distritos, Cumbe e Canudos, assim permanecendo até 1937. Pelo Decreto estadual nº 11089, de 30-11-1938, o distrito de Cumbe passou a se chamar Euclides da Cunha. Em 25-02-1985, o distrito de Canudos é elevado à categoria de município, desmembrando-se de Euclides da Cunha. Em divisão territorial desde 1995, o município é constituído por 4 distritos: Euclides da Cunha, Aribicé, Caimbé e Massacará.

É na sede desse município do sertão baiano que está localizada a Escola Municipal Professora Erotildes Siqueira, local onde os dados desta pesquisa foram coletados.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a alunos do Ensino Regular Fundamental.

O corpo docente é constituído por sete professoras com formação em Pedagogia. O corpo administrativo é constituído por uma diretora, duas vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar e cinco funcionários de apoio. O corpo discente é formado por 352 crianças.

A escola dispõe de um computador com impressora, uma TV, um aparelho de DVD e um aparelho de som. Quanto à estrutura física, apresenta-se em bom estado de conservação. Possui seis salas de aula, uma sala de direção e secretaria, uma cozinha, dois blocos de banheiros (masculino e feminino) e uma sala para guardar livros e materiais didáticos. A coleta dos dados foi realizada nesta sala, pois era o único lugar disponível no período da realização da pesquisa.

2.1.4 Questões éticas na pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob parecer de nº 1.184.925, obedecendo à Resolução 196/96, no que concerne ao respeito pela dignidade humana. Vale ressaltar que tal estudo é considerado como de risco mínimo para o informante e que a coleta de dados se processou após análise da proposta e posterior autorização pelo representante legal da referida escola, comprovadas pelas assinaturas da Carta de Autorização (cf. Apêndice A), do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice B) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice C). Toda documentação relacionada a essa pesquisa, tais como os documentos referidos e as planilhas com os dados coletados, estão sob responsabilidade da pesquisadora, que os arquivará por um período de cinco anos.

2.1.5 Materiais e métodos

Inicialmente foi agendada uma reunião com a diretora e com a coordenadora da escola, para apresentação da pesquisa, seus objetivos, a forma como aconteceria a coleta dos dados e o teste a ser aplicado, além do compromisso firmado para socializar os resultados obtidos com o corpo docente e analisar conjuntamente os procedimentos pedagógicos adotados pela instituição. Após explicitação dos referidos itens, a diretora assinou um termo autorizando a realização da pesquisa.

Num momento posterior, houve uma reunião com as professoras para apresentação da pesquisa e orientações quanto à seleção dos escolares a serem

investigados, observando os critérios de inclusão e de exclusão, assim como coleta de informações acerca da origem dos mesmos e nível de escolaridade parental.

A coleta de dados foi realizada no período de 20 de setembro a 30 de outubro de 2015, em um único momento com cada informante, que foi submetido às tarefas do teste padronizado CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (cf. Anexo A) e ao Ditado de Palavras e Pseudopalavras (cf. Anexo B), com duração média de 60 minutos para cada participante, numa sala disponibilizada pela direção da escola.

2.1.5.1 CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial, de Moojen et alii (2011)

O CONFIAS é um instrumento de avaliação da consciência fonológica que leva em consideração as características do português brasileiro. É um teste validado, elaborado por um grupo de profissionais da psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia e linguística, com o intuito de ser aplicado em crianças brasileiras que ainda não estão alfabetizadas, que estão em processo de alfabetização e, ainda, aquelas com suspeita de dificuldades de aprendizagem.

Entre outros critérios, foram considerados na organização do instrumento: a) a seleção de palavras usuais no vocabulário da criança; b) a utilização, nos itens de produção de rima e identificação silábica e fonêmica, de figuras correspondentes às palavras-modelo para auxiliar a memória das crianças; c) o cuidado para contemplar, no item de identificação de rima, diferentes tipos de rima, tais como última sílaba (coraÇÃO – injeção); última sílaba e vogal da penúltima (ovELHA – abELHA); duas últimas sílabas (marTELO - casTELO) e parte da última sílaba (FIOR – dOR) (MOOJEN et alii, 2011)

De acordo com as autoras, esse teste possibilita investigar as capacidades fonológicas, correlacionadas com as hipóteses de escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1991), agrupadas em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O referido teste é dividido em duas partes: uma corresponde à consciência das sílabas, com nove tarefas em que são esperadas quarenta respostas. Destas, oito são de produção espontânea a partir de estímulo dado, oito de produção a partir da retirada de uma sílaba, doze resultam de escolha entre três

alternativas e doze de manipulação das sílabas das palavras-alvo. A outra parte do teste corresponde à consciência do fonema, também chamada consciência fonêmica, com sete tarefas em que são esperadas trinta respostas assim distribuídas: quatro de produção espontânea a partir do estímulo dado, oito de escolha entre três alternativas apresentadas e dezoito de manipulação dos fonemas das palavras-alvo.

Para cada tarefa, foram dadas instruções orais, além de realização de treino antes da aplicação do teste, para constatação de que o informante compreendeu o que estava sendo solicitado. A partir desta compreensão, cada escolar realizou oralmente os procedimentos conforme descrito em cada tarefa. É importante sinalizar que as tarefas em que foram apresentados desenhos como apoio visual tinham uma prancha contendo todos os desenhos da tarefa. Esta prancha estava dentro de um envelope com janelas sobre cada desenho e eram abertas para passar ao estímulo seguinte, à medida que a resposta era dada.

Em relação às sílabas, as tarefas foram as seguintes:

- S1 - Síntese: o informante deve unir as sílabas faladas pelo aplicador, dizendo que palavra resulta da união. Ex.: SO – PA = **SOPA**.
- S2 - Segmentação: o informante deve segmentar em sílabas as palavras faladas pelo aplicador. Ex.: URUBU = **U – RU – BU**.
- S3 – Identificação de sílaba inicial: o escolar deve informar dentre três alternativas dadas, qual começa com a mesma sílaba do desenho mostrado. Ex.: **GARRAFA**: FOGUETE – **GALINHA** – CADERNO (ver Figura 4).



Figura 4: Prancha Identificação de sílaba inicial - CONFIAS

- S4 – Identificação de rima: o escolar deve informar dentre três alternativas dadas, qual a que termina (ou rima) como a do desenho mostrado. **ARANHA: MONTANHA – UMBIGO – CARRINHO** (ver Figura 5).

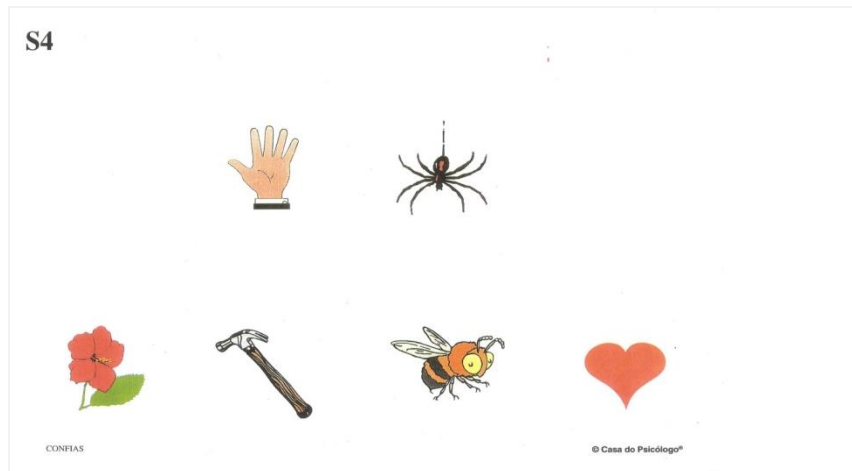


Figura 5: Prancha Identificação de rima – CONFIAS

- S5 – Produção de palavra com sílaba dada: o informante deve produzir palavras que iniciam com a sílaba-alvo apresentada. Ex.: PA: **PAPAI**.

- S6 – Identificação de sílaba medial: após visualizar um desenho e identificar a sílaba do meio, o escolar deve escolher, entre três alternativas, qual delas tem a sílaba do meio igual à do desenho. Ex.: **GIRAF**A: **PIRATA** – **PANELA** – **DINHEIRO** (ver Figura 6).

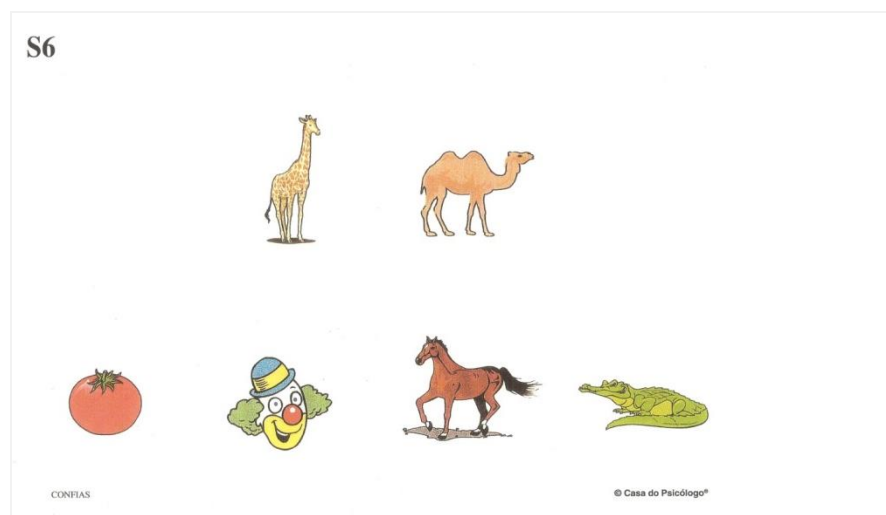


Figura 6: Prancha Identificação de sílaba medial - CONFIAS

- S7 – Produção de rima: o escolar deve dizer uma palavra que termine (ou rime) com a palavra mostrada a partir de um desenho. Ex.: **PENTE** (ver Figura 7): **DENTE** (possível resposta).



Figura 7: Prancha Produção de rima – CONFIAS

- S8 – Exclusão: essa tarefa consiste em dizer qual palavra resulta a partir da exclusão de determinada sílaba de uma palavra dada. Ex.: **SOCORRO**: **CORRO**.

- S9 – Transposição: o aplicador diz uma palavra com as sílabas invertidas e solicita que o escolar diga qual é a palavra de trás para frente. Ex.: **DARRÓ**: **RODA**.

As tarefas envolvendo fonemas foram:

- F1 – Produção de palavra que inicia com som dado: o aplicador diz um som e pede que o escolar diga uma palavra que inicie com este som. Ex.: [a] = **AMIGO**.

- F2 – Identificação de fonema inicial: o escolar deve escolher, entre três alternativas dadas, qual delas inicia com o mesmo som da palavra mostrada em forma de desenho. Ex.: **SINO**: **SEDE** – **CHUVA** – **GEMA** (ver Figura 8).



Figura 8: Prancha Identificação de fonema inicial - CONFIAS

- F3 – Identificação do fonema final: o escolar deve escolher, entre as três alternativas apresentadas, qual termina com o mesmo som da palavra do desenho mostrado. Ex.: JANELA: XAROPE – SORRISO – **FARINHA** (ver Figura 9).



Figura 9: Prancha Identificação fonema final - CONFIAS

- F4 – Exclusão: o escolar deve dizer qual palavra resulta após a retirada de um som da palavra-alvo. Ex.: Som [r] de BARBA = **BABA**.

- F5 – Síntese: o aplicador pronuncia com um breve intervalo de tempo cada som que compõe a palavra-alvo para que o escolar identifique qual a palavra. Ex.: E – V – A = **EVA**.

- F6 – Segmentação: o escolar deve dizer os sons que formam a palavra-alvo. Ex.: VÓ = **V – Ó**.

- F7 – Transposição: o aplicador diz uma palavra de trás para frente e cabe ao escolar dizer qual é a palavra-alvo. Ex.: AMÚ = **UMA**.

Nesta pesquisa, foi estabelecido o percentual de acerto de, no mínimo, 75% para se considerar que a criança já tenha adquirido a habilidade em cada tarefa individualmente. Esse percentual já havia sido adotado em outros trabalhos, como o de Pepe (2014), o de Ferrante, Borsel e Pereira (2008) e o de Teixeira (1988), nos

quais os autores o estabelecem como ponto de corte para determinar se o objeto em estudo foi adquirido ou não.

2.1.5.2. Ditado de palavras

O ditado de palavras (Anexo B) selecionado é composto por 60 palavras: 30 são palavras reais e 30 são pseudopalavras. Tais palavras contemplam a diversidade combinatória da estrutura silábica do português brasileiro e foi elaborado para uma avaliação de leitura mediante a utilização do **Aplicativo para Teste de Leitura**, o **APPTL**. Vale ressaltar que a autora refere-se à palavra como “a menor unidade significativa, com entrada no dicionário da língua e pronunciável pelo falante nativo” (MOREIRA, 2009, p. 67); e as pseudopalavras como:

Construções lingüísticas inexistentes na língua e sem entrada no dicionário do idioma, mas que se constitui de estruturas silábicas e combinações de sílabas passíveis de ocorrer na língua, tanto que são pronunciáveis; dessa forma, embora sejam pseudopalavras do ponto de vista semântico (por não ter entrada no dicionário do idioma), seriam palavras do ponto de vista fonológico. (p. 68)

A análise do perfil da escrita a partir de ditado de palavras e pseudopalavras permite avaliar sistematicamente vários aspectos linguísticos, tais como:

a) os diferentes padrões silábico-ortográficos; b) o comprimento e a frequência das palavras; c) as regularidades grafofonêmicas; d) as regularidades ortográficas de contextos – grafias determinadas pela posição e vizinhança de um determinado fonema ou letra nas palavras como em “caro” – “carro”; e) as regularidades ortográficas de natureza morfossintática – grafia determinada pela identificação dos morfemas nas palavras (por exemplo, beleza e princesa) e f) as irregularidades ortográficas. (CORREA, 2011, p. 40)

A utilização desse ditado permitiu classificar os informantes quanto ao nível de escrita em que se encontram e alocá-los nos grupos estudados, a saber: Grupo A e Grupo B.

2.1.5.3 GoldVarb X

Foi utilizado o programa GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) para a análise quantitativa dos dados. Trata-se de uma aplicação para análise multivariacional, que realiza os cálculos estatísticos e probabilísticos na plataforma Windows. Esse programa realiza a análise combinatória dos dados, que são distribuídos em vários grupos de fatores, fornecendo percentuais e pesos relativos das variáveis analisadas, sejam elas isoladas ou combinadas, testando, assim, a significância estatística dos grupos de fatores que influenciam a variável dependente.

O nível de significância estabelecido (0.5) possibilita a seleção das variáveis. E o cálculo de verossimilhança máxima mede a adequação dos pesos relativos às frequências observadas. No presente trabalho, o peso relativo estabelecido em 0.5 indicou quais variáveis, ao serem cruzadas com a variável dependente, foram estatisticamente relevantes.

Os grupos de fatores extralinguísticos (sociais ou sociolinguísticos) selecionados para esta análise foram:

G1 – Variável dependente: aquisição da habilidade de consciência fonológica

Sim

Não

G2 – Sexo/Gênero

Homem

Mulher

G3 – Idade

7 anos

8 anos

9 anos

10 anos

11 anos

12 anos

G4 – Série/ano

Segundo ano completo

Quinto ano completo

G5 – Desempenho

Desempenho adequado

Baixo desempenho

G6 – Tarefas de consciência fonológica

Síntese silábica

Segmentação silábica

Identificação de sílaba inicial

Identificação de rima

Produção de palavras com sílaba dada

Identificação de sílaba medial

Produção de rima

Exclusão silábica

Transposição silábica

Produção de palavra que inicia com som dado

Identificação de fonema inicial

Identificação de fonema final

Exclusão de fonema

Síntese fonêmica

Segmentação fonêmica

Transposição fonêmica

G7 – Informante

Informante 01 - 2º ano, feminino desempenho adequado

Informante 02 - 2º ano, feminino baixo desempenho

Informante 03 - 2º ano, feminino desempenho adequado

Informante 04 - 2º ano, feminino baixo desempenho

Informante 05 - 2º ano, feminino desempenho adequado

Informante 06 - 2º ano, feminino baixo desempenho

Informante 07 - 2º ano, masculino desempenho adequado

Informante 08 - 2º ano, masculino desempenho adequado

Informante 09 - 2º ano, masculino desempenho adequado

Informante 10 - 2º ano, masculino baixo desempenho
Informante 11 - 2º ano, masculino baixo desempenho
Informante 12 - 2º ano, masculino baixo desempenho
Informante 13 - 5º ano, feminino desempenho adequado
Informante 14 - 5º ano, feminino desempenho adequado
Informante 15 - 5º ano, feminino desempenho adequado
Informante 16 - 5º ano, feminino baixo desempenho
Informante 17 - 5º ano, feminino baixo desempenho
Informante 18 - 5º ano, feminino baixo desempenho
Informante 19 - 5º ano, masculino desempenho adequado
Informante 20 - 5º ano, masculino desempenho adequado
Informante 21 - 5º ano, masculino desempenho adequado
Informante 22 - 5º ano, masculino baixo desempenho
Informante 23 - 5º ano, masculino baixo desempenho
Informante 24 - 5º ano, masculino baixo desempenho

Visando facilitar a análise e resumir, de modo compreensivo, os resultados obtidos, optou-se pela apresentação em forma de gráficos e tabelas, além de discussão por meio de análise qualitativa e quantitativa, apresentando as proporções para comparação dos grupos estudados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, encontram-se os resultados desta pesquisa. Tais resultados são apresentados em forma de gráficos e tabelas, seguidos da discussão. Inicialmente é verificado o desempenho dos informantes do mesmo sexo/gênero e do mesmo ano de escolarização, confrontando os resultados do Grupo A com os do Grupo B, a fim de constatar se há ou não diferença significativa entre os grupos. Em seguida, é traçado, separadamente, o perfil do desempenho dos alunos do 2º e do 5º anos, contrapondo-o à variável sexo/gênero, independentemente de ser o desempenho adequado ou abaixo do esperado. Depois, confrontam-se todos os informantes do 2º ano com os do 5º ano com o objetivo de identificar quais habilidades já estão consolidadas no início da alfabetização. Também é apresentada a hierarquia das tarefas de consciência fonológica, partindo da tarefa de maior para a de menor complexidade. É feita, ainda, uma análise comparativa dos parâmetros e validação do CONFIAS com o desempenho dos informantes tanto do Grupo A quanto do Grupo B. Por fim, são elencadas e comentadas as estratégias utilizadas pelas crianças ao tentarem responder adequadamente às questões solicitadas.

3.1 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 2º ANO MASCULINO

No Gráfico 1, apresentam-se os resultados encontrados no Grupo A I - escolares que atingiram o nível alfabético de escrita - e no Grupo B I - escolares que não atingiram o nível alfabético de escrita e que estão aquém do esperado, considerando o nível de escolaridade - em relação às tarefas envolvendo habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba e no nível do fonema. É importante salientar que os três informantes do Grupo A I encontram-se no estágio alfabético de escrita e os três integrantes do Grupo B I encontram-se no estágio pré-silábico de escrita, como pode ser observado nos exemplos a seguir, extraídos do ditado de palavras e pseudopalavras: Informante 10 – EPOE (SÁBADO), OREO (SAPATO); Informante 11 - III (SACUDI), SADUA (CARURU) e Informante 12 – SBAI (MAESTRO), SIAA (CASTELO).

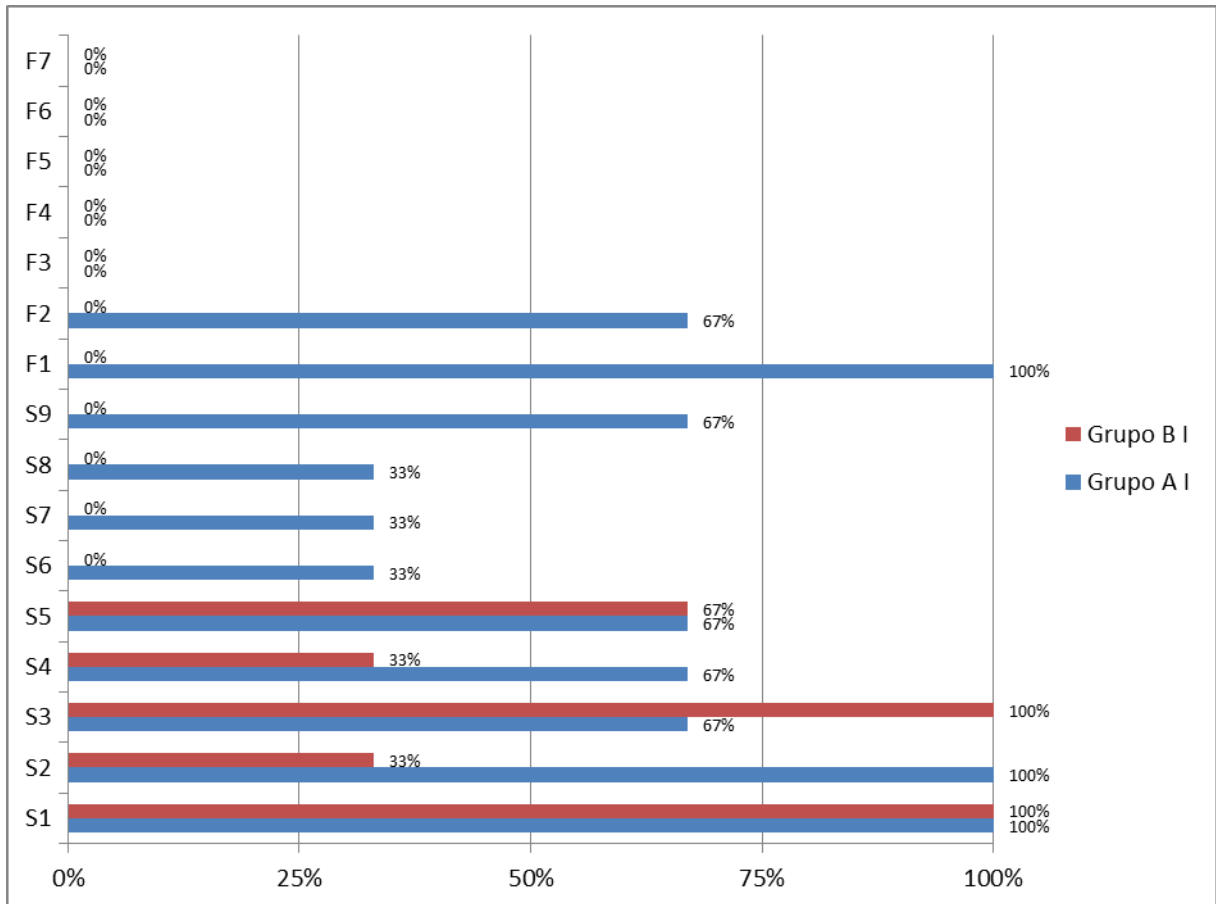


Gráfico 1: Distribuição do Grupo A I e do Grupo B I quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica

Legenda:

S1 – Síntese silábica	F1- Produção de palavra que inicia com o som dado
S2 – Segmentação silábica	F2 – Identificação de fonema inicial
S3 – Identificação de sílaba inicial	F3 – Identificação de fonema final
S4 – Identificação de rima	F4 – Exclusão fonêmica
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	F5 – Síntese fonêmica
S6 – Identificação de sílaba medial	F6 – Segmentação fonêmica
S7 – Produção de rima	F7 – Transposição fonêmica
S8 – Exclusão silábica	
S9 – Transposição silábica	

De acordo com os achados, das nove tarefas que envolvem sílabas, a maioria dos integrantes do Grupo A I está em processo de aquisição de quatro tarefas: S3 - Identificação de sílaba inicial, S4 - Identificação de rima, S5 - Produção de palavra com sílaba dada e S9 – Transposição silábica. As tarefas S1 - Síntese e S2 - Segmentação já foram adquiridas por todos os integrantes e as tarefas S6 - Identificação de sílaba medial, S7 - Produção de rima e S8 - Exclusão estão em processo de aquisição por menos da metade dos componentes do grupo.

Para o Grupo B I, duas tarefas (S1 - Síntese e S3 - Identificação de sílaba inicial) já foram adquiridas por todos os integrantes, três estão em processo de aquisição (S2 - Segmentação, S4 - Identificação de rimas e S5 - Produção de palavra com sílaba dada) e quatro (S3 - Identificação de sílaba inicial, S7 - Produção de rima, S8 - Exclusão e S9 - Transposição) ainda não foram adquiridas.

Foi observada uma situação diferenciada no que diz respeito às respostas apresentadas pelo Grupo B I. Diferentemente das demais tarefas, nas quais o Grupo A I apresenta resultados superiores aos do Grupo B I, na tarefa S3 – Identificação de sílaba inicial, o grupo superou os resultados do Grupo A I, indicando que 100% dos integrantes adquiriram a habilidade. Não se encontrou uma explicação que justificasse esse fenômeno.

No que diz respeito às habilidades envolvendo fonemas, os resultados apresentados confirmam estudos anteriores que comprovaram ser o nível dos fonemas mais complexo que o das sílabas, tendo em vista o caráter abstrato do fonema. Nesse sentido, Freitas (2004) afirma que “esta parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, já que a criança está lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons” (p. 182).

Das tarefas apresentadas envolvendo fonemas, apenas a F1 - Produção de palavra que inicia com o som dado, foi conquistada por 100% dos integrantes do Grupo A I e a F2 - Identificação de fonema inicial, que está no nível das unidades intrassilábicas, ao apresentar o mesmo onset⁹, configurando a aliteração¹⁰, está em processo de conquista por mais da metade do Grupo A I, enquanto nenhuma das tarefas no nível do fonema foi adquirida pelos integrantes do Grupo B I.

O interessante é que mesmo conseguindo produzir palavras com o som dado, nem todos os integrantes do Grupo A I conseguem identificar a aliteração, objeto de investigação da tarefa F2. Esse fato pode demonstrar que o onset, como unidade intrassilábica presente no início da palavra, ainda se constitui, no processo de desenvolvimento linguístico desses integrantes, elemento em consolidação.

⁹ “Em português, uma sílaba pode ser constituída de três elementos: ONSET, NÚCLEO e CODA, sendo o núcleo o único elemento obrigatório nessa estrutura” (MATZENAUER, 2004, p. 40).

¹⁰ Para Bechara (1999), a aliteração é um “apoio rítmico que consiste em repetir fonemas em palavras simetricamente dispostas” (p.643). No caso, avalia-se a capacidade de a criança identificar qual palavra inicia com o mesmo fonema que o estímulo dado.

3.2 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 2º ANO FEMININO

Quanto às tarefas envolvendo sílabas, observou-se que a maioria das alunas que já cursaram o 2º ano, tanto as que compõem o Grupo A II quanto as que compõem o Grupo B II, ainda não adquiriu em sua totalidade todas as tarefas.

Conforme apresentado no Gráfico 2, a única tarefa que todas as integrantes dos dois grupos conquistaram foi a S2 - Segmentação silábica, que consiste em separar as palavras dadas em sílabas. Freitas (2004) considera que a capacidade de segmentação sonora das palavras em nível da sílaba seja o caminho mais óbvio devido à pouca dificuldade que a maioria das crianças apresenta. A demonstração desta habilidade oral, desde cedo, configura ser um indicativo de as crianças possuírem um nível de consciência fonológica.

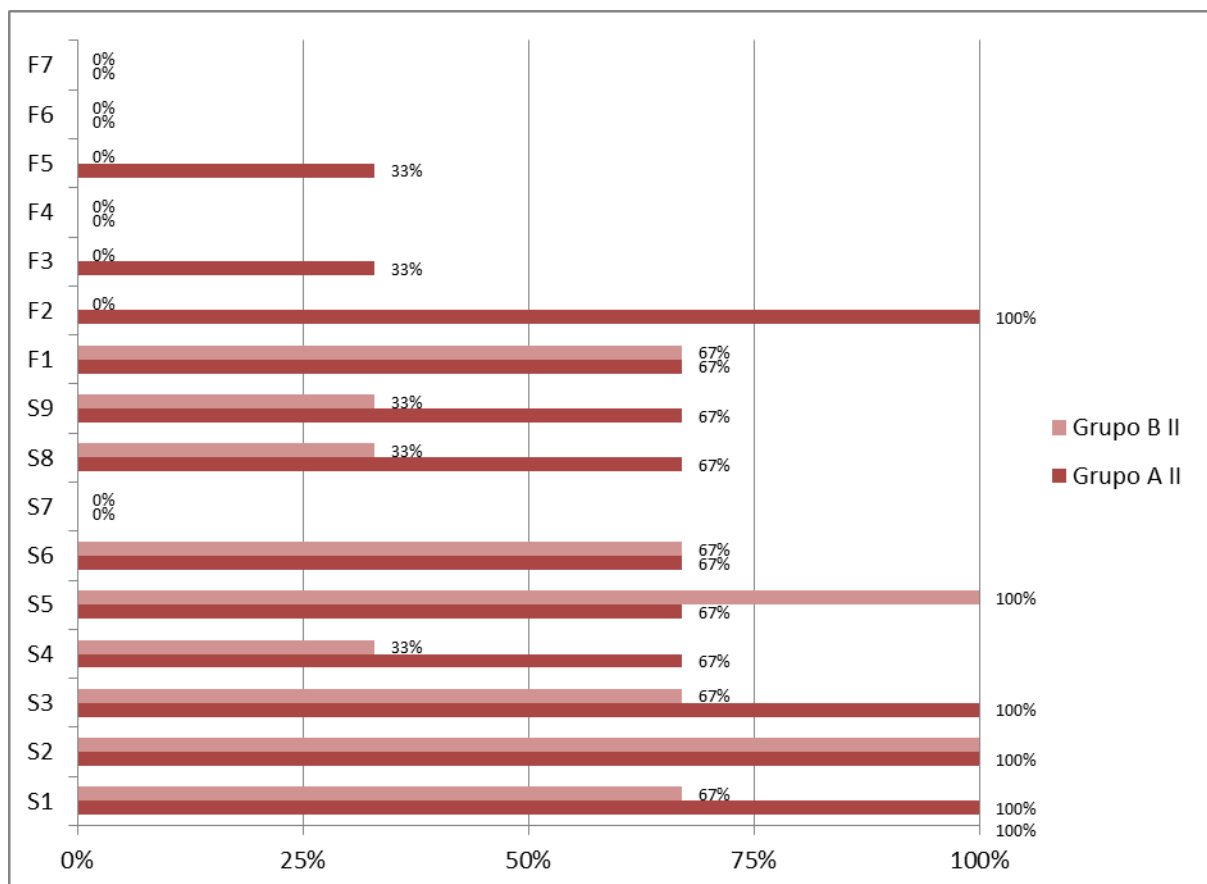


Gráfico 2: Distribuição do Grupo A II e do Grupo B II quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica

Legenda:

S1 – Síntese silábica

F1- Produção de palavra que inicia com o som dado

S2 – Segmentação silábica	F2 – Identificação de fonema inicial
S3 – Identificação de sílaba inicial	F3 – Identificação de fonema final
S4 – Identificação de rima	F4 – Exclusão fonêmica
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	F5 – Síntese fonêmica
S6 – Identificação de sílaba medial	F6 – Segmentação fonêmica
S7 – Produção de rima	F7 – Transposição fonêmica
S8 – Exclusão silábica	
S9 – Transposição silábica	

Por outro lado, a habilidade S7 - Produção de rima ainda não foi conquistada pelas integrantes dos dois grupos, revelando ser esta a tarefa de maior complexidade para esse nível do Ensino Fundamental I. Esta tarefa consiste em dizer uma palavra que termine da mesma forma que a palavra dada. Freitas (2004), apropriando-se da Teoria da Sílabas, de Selkirk (1982), explica que:

A rima da palavra é definida como a igualdade entre sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (**boneca** – **caneca**). Ela pode englobar não só a Rima da sílaba (**café** – **boné**), como também uma sílaba inteira (**salão** – **balão**) ou mais de uma sílaba (**chocolate** – **abacate**) (p. 181, grifos da autora).

A sensibilidade às rimas parece ser adquirida facilmente pela maioria das crianças, principalmente as que iniciam a vida escolar cedo, pois a maioria dos livros didáticos e paradidáticos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental promove a exposição constante das crianças a jogos, cantigas e brincadeiras que envolvem rimas, sendo uma excelente iniciação à consciência fonológica. Contudo, pode-se observar que, em relação à S4 - Identificação de Rimas, 67% das crianças do Grupo A II têm essa habilidade, enquanto que apenas 33% das do Grupo B II conquistaram a habilidade. Quanto à S7 - Produção de Rima, atividade que requer uma maior elaboração cognitiva associada a um repertório vocabular amplo para possibilitar a identificação e comparação das terminações iguais, observou-se que essa habilidade metalinguística ainda não foi adquirida pelas crianças dos dois grupos.

Para o Grupo A II, das nove habilidades envolvendo sílabas, três já foram adquiridas por todas as integrantes (S1 – Síntese, S2 - Segmentação e S3 - Identificação de sílaba inicial); cinco ainda estão em processo de aquisição pela maioria do grupo (S4 - Identificação de rima, S5 - Produção de palavra com a sílaba

dada, S6 - Identificação de sílaba medial, S8 - Exclusão e S9 - Transposição); e uma ainda não foi desenvolvida (S7 - Produção de rima).

Já no Grupo B II, das nove habilidades, duas já foram adquiridas por todas (S2 - Segmentação e S5 - Produção de palavra com a sílaba dada); e três estão em processo de aquisição pela maioria (S1 - Síntese, S3 - Identificação de sílaba inicial e S6 - Identificação de sílaba medial). As tarefas S4 - Identificação de rima, S8 - Exclusão e S9 - Transposição foram conquistadas apenas por uma integrante e, como afirmado acima, a tarefa S7 - Produção de rima ainda não foi desenvolvida por integrante alguma.

É interessante salientar que na tarefa S5 (Produção de palavra com a sílaba dada) houve um resultado atípico em relação ao Grupo B. Em todas as outras tarefas, o desempenho do grupo foi inferior ao do Grupo A, porém, na referida tarefa, todas as integrantes do grupo demonstram ter adquirido a habilidade. Mesmo revisando os dados, não se observou uma justificativa para este fato.

Das tarefas apresentadas no nível do fonema, a F2 - Identificação de fonema inicial foi a única conquistada por todas as integrantes do Grupo A II, enquanto nenhuma do Grupo B II conseguiu realizar a tarefa.

No Grupo A II, das sete tarefas envolvendo fonemas, apenas uma foi realizada por todas as informantes (F2 - Identificação de fonema inicial), três foram adquiridas parcialmente (F1 - Produção de palavra que inicia com som dado, F3 - Identificação de fonema final e F5 - Síntese) e três ainda não foram adquiridas (F4 - Exclusão, F6 - Segmentação e F7 - Transposição).

No Grupo B II, das sete tarefas, apenas a F1 - Produção de palavra que inicia com som dado foi adquirida por parte das integrantes, enquanto as demais ainda não foram adquiridas, demonstrando que este grupo está tendo maiores dificuldades quando comparado ao Grupo A II.

Esses resultados reforçam que crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem - que em dados epidemiológicos constituem de 10% a 20% da população em idade escolar (DUMAS, 2011) - têm um desempenho acadêmico aquém do esperado para idade e escolaridade, distanciando-se, em termos de aprendizagem, das crianças sem dificuldades.

3.3 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 5º ANO MASCULINO

De acordo com o Gráfico 3, das nove tarefas silábicas, sete já foram adquiridas por todos os integrantes do Grupo A III (S1 – Síntese silábica, S2 – Segmentação silábica, S3 – Identificação de sílaba inicial, S4 – Identificação de rima, S5 – Produção de palavra com sílaba dada, S6 – Identificação de sílaba medial e S9 – Transposição silábica) e cinco por todos os integrantes do Grupo B III (S1 – Síntese silábica, S2 – Segmentação silábica, S3 – Identificação de sílaba inicial, S5 – Produção de palavra com sílaba dada e S6 – Identificação de sílaba medial). As tarefas S7 - Produção de rima e S8 - Exclusão já foram adquiridas por 2/3 dos integrantes do Grupo A III. As tarefas S4 - Identificação de rima, S8 - Exclusão e S9 - Transposição estão em processo de aquisição pelos integrantes do Grupo B III. E apenas a tarefa S7 - Produção de rima ainda não foi conquistada por 100% dos informantes do Grupo B III, reforçando o fato de que é uma das tarefas mais complexas, sobretudo para aqueles considerados com dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito às tarefas envolvendo fonemas, observou-se que das sete, três já foram adquiridas pelos informantes do Grupo A III (F1 – Produção de palavra que inicia com som dado, F2 – Identificação de fonema inicial e F3 – Identificação de fonema final) e as quatro tarefas restantes (F4 – Exclusão fonêmica, F5 – Síntese fonêmica, F6 – Segmentação fonêmica e F7 – Transposição fonêmica) estão em processo de aquisição. No Grupo B III, observou-se que duas das sete tarefas foram adquiridas pelos informantes (F1 – Produção de palavra que inicia com som dado, F2 – Identificação de fonema inicial), três estão em processo de aquisição (F3 – Identificação de fonema final, F5 – Síntese fonêmica e F7 – Transposição fonêmica) e duas ainda não foram adquiridas (F4 – Exclusão fonêmica e F6 – Segmentação fonêmica).

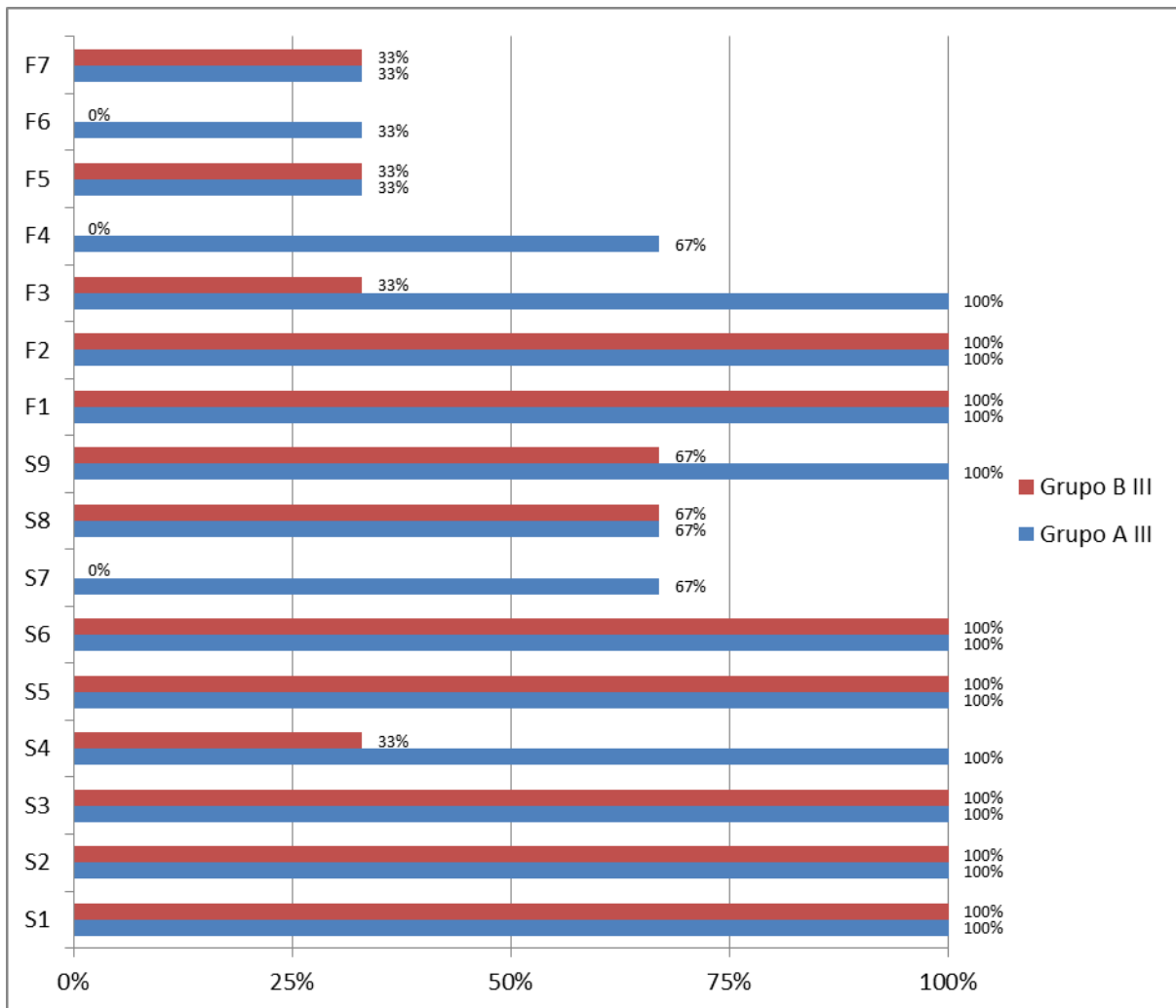


Gráfico 3: Distribuição do Grupo A III e do Grupo B III quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica

Legenda:

- | | |
|--|---|
| S1 – Síntese silábica | F1- Produção de palavra que inicia com o som dado |
| S2 – Segmentação silábica | F2 – Identificação de fonema inicial |
| S3 – Identificação de sílaba inicial | F3 – Identificação de fonema final |
| S4 – Identificação de rima | F4 – Exclusão fonêmica |
| S5 – Produção de palavra com a sílaba dada | F5 – Síntese fonêmica |
| S6 – Identificação de sílaba medial | F6 – Segmentação fonêmica |
| S7 – Produção de rima | F7 – Transposição fonêmica |
| S8 – Exclusão silábica | |
| S9 – Transposição silábica | |

Com o aumento da escolarização, é notório o domínio de um maior repertório de tarefas que envolvem a consciência fonológica, principalmente daquelas que requerem um maior refinamento em termos de amadurecimento cognitivo e de contato com a língua escrita.

A proximidade dos resultados tanto nas tarefas silábicas quanto nas fonêmicas, excetuando-se poucos casos, reforçam os achados na literatura acerca

do tema no que concerne ao grau de complexidade das tarefas. Capovilla, Dias e Montiel (2007) confirmam que existem diferentes padrões de escores, tendendo a correlação entre consciência fonológica e nota escolar existir entre os subtestes mais fáceis (Segmentação silábica, Segmentação fonêmica e Rima) nas séries iniciais, progredindo para o subteste mais difícil (Transposição fonêmica) nas séries mais avançadas. As autoras elencam uma série de estudos (BLISCHAK, 1994; CARROW, SNOWLING, STEVENSON & HULME, 2003) evidenciando que a consciência envolvendo segmentos suprafonêmicos se dá de forma espontânea, enquanto a consciência fonêmica se configura como uma habilidade mais complexa. Nesse sentido, Morais (1995) afirma que sílabas e outros segmentos maiores que o fonema são considerados como unidades discretas da fala; já os fonemas, não. Por isso, há a necessidade de explicitar para a criança as regras da escrita alfabética.

Nota-se, então, que em comparação aos grupos anteriores (GC I x GE I e GC II x GE II), houve uma evolução em termos de aquisição de habilidade de consciência fonológica tanto no nível silábico como no nível fonêmico. Contudo algumas habilidades continuam em processo de aquisição pelos integrantes dos dois grupos, demonstrando poder ser questionável se todas as habilidades aqui investigadas são realmente necessárias para o aprendizado da língua escrita.

3.4 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B - 5º ANO FEMININO

Analisando o Gráfico 4, observa-se que o Grupo A IV apresentou um desempenho adequado para a quase totalidade das tarefas silábicas. A única ainda não conquistada pelas integrantes do grupo foi S7 - Produção de rima, demonstrando em mais um grupo a complexidade dessa tarefa. Quanto às tarefas envolvendo fonemas, das sete, duas já foram conquistadas (F2 – Identificação de fonema inicial e Identificação de fonema final); quatro estão em desenvolvimento (F1 – Produção de palavra que inicia com som dado, F4 – Exclusão fonêmica, F5 – Síntese fonêmica e F7 – Transposição fonêmica) e apenas uma (F6 – Segmentação fonêmica) ainda não foi conquistada.

Das nove tarefas silábicas, o Grupo B IV já conquistou cinco (S1 – Síntese silábica, S2 – Segmentação silábica, S3 – Identificação de sílaba inicial, S4 – Identificação de rima e S5 – Produção de palavra com sílaba dada), está em

processo de desenvolvimento de duas (S6 – Identificação de sílaba medial e S9 – Transposição silábica) e ainda não conquistou duas (S7 – Produção de rima e S8 – Exclusão silábica). Das sete tarefas envolvendo fonemas, esse grupo conquistou apenas uma (F2 – Identificação de fonema inicial), está em processo de desenvolvimento de três (F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado, F4 – Exclusão fonêmica e F5 – Síntese fonêmica) e ainda não conquistou três (F3 – Identificação de fonema final, F6 – Segmentação fonêmica e F7 – Transposição fonêmica).

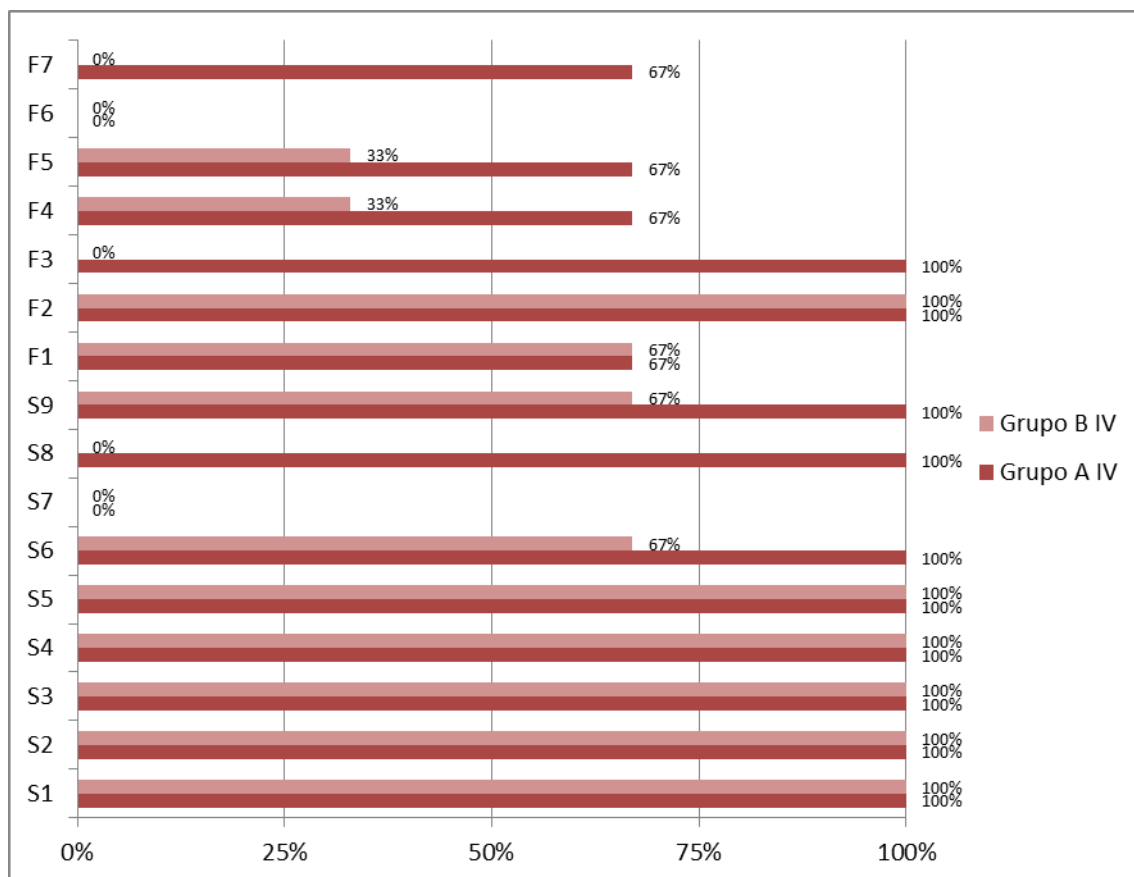


Gráfico 4: Distribuição do GC IV e do GE IV quanto ao desempenho das tarefas de consciência fonológica

Legenda:

S1 – Síntese silábica
 S2 – Segmentação silábica
 S3 – Identificação de sílaba inicial
 S4 – Identificação de rima
 S5 – Produção de palavra com a sílaba dada
 S6 – Identificação de sílaba medial
 S7 – Produção de rima
 S8 – Exclusão silábica
 S9 – Transposição silábica

F1- Produção de palavra que inicia com o som dado
 F2 – Identificação de fonema inicial
 F3 – Identificação de fonema final
 F4 – Exclusão fonêmica
 F5 – Síntese fonêmica
 F6 – Segmentação fonêmica
 F7 – Transposição fonêmica

Esse resultado confirma os achados da pesquisa de Salgado e Capellini (2004), na qual afirmam que crianças com dificuldades de leitura e de escrita cometem mais erros nas tarefas que envolvem fonemas e nas tarefas que envolvem rimas. Isto é compreensível, tendo em vista que, para alcançar as habilidades no nível fonêmico, a criança precisa ir além de uma simples discriminação auditiva e refletir conscientemente sobre os aspectos fonológicos da língua. É importante ressaltar a diferença entre a consciência fonêmica e a discriminação auditiva. A primeira refere-se à capacidade de manipulação dos fonemas da língua, enquanto a segunda refere-se à capacidade de um indivíduo identificar se um som é igual ou diferente de outro.

Assim sendo, as informantes do Grupo B IV demonstram ter maior dificuldade na execução das tarefas que envolvem produção de rima, exclusão silábica e manipulação de fonemas, requerendo, por certo, serem expostas a atividades com graus variados dessas habilidades na rotina escolar. A esse respeito, Nunes, Frota e Mousinho (2009), ao fazerem uma revisão de literatura acerca da consciência fonológica e do processo de aprendizagem de leitura e escrita, reforçam que a utilização de algumas atividades enriquecedoras como repetição de rimas, produção de rimas e julgamentos acerca da estrutura sonora das palavras são possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, no período de aprendizagem de leitura e escrita.

3.5 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DOS INFORMANTES POR SEXO/GÊNERO

No Gráfico 5, observa-se o comparativo entre os informantes do sexo/gênero masculino e feminino do 2º ano.

No que diz respeito às tarefas silábicas, os meninos adquiriram duas (S1 – Síntese silábica e S3 – Identificação de sílaba inicial), enquanto as meninas adquiriram quatro (S1 – Síntese silábica, S2 – Segmentação silábica, S3 – Identificação de sílaba inicial e S5 – Produção de palavra com sílaba dada).

Nas tarefas fonêmicas, os meninos apresentaram desempenho inferior a 75% em todas as tarefas, configurando que tais tarefas ainda não foram

conquistadas por esses informantes. Já as meninas conquistaram uma tarefa fonêmica (F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado).

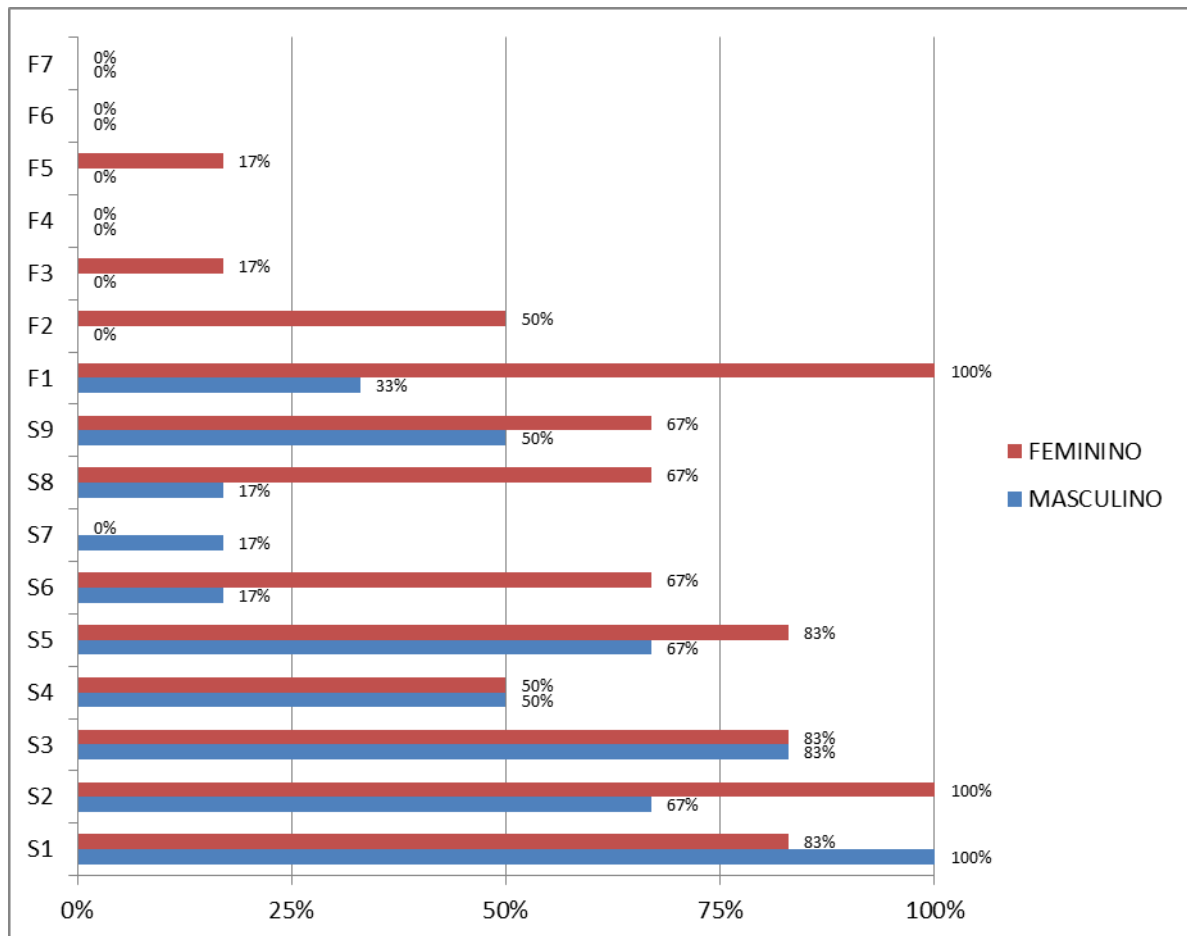


Gráfico 5: Desempenho 2º ano quanto às tarefas de consciência fonológica: masculino x feminino

Legenda:

S1 – Síntese silábica

S2 – Segmentação silábica

S3 – Identificação de sílaba inicial

S4 – Identificação de rima

S5 – Produção de palavra com a sílaba dada

S6 – Identificação de sílaba medial

S7 – Produção de rima

S8 – Exclusão silábica

S9 – Transposição silábica

F1- Produção de palavra que inicia com o som dado

F2 – Identificação de fonema inicial

F3 – Identificação de fonema final

F4 – Exclusão fonêmica

F5 – Síntese fonêmica

F6 – Segmentação fonêmica

F7 – Transposição fonêmica

No grupo do 5º ano, conforme o Gráfico 6, foi observado, em relação às habilidades de consciência fonológica envolvendo sílabas, que os meninos já adquiriram seis (S1 – Síntese silábica, S2 – Segmentação silábica, S3 – Identificação de sílaba inicial, S5 – Produção de palavra com sílaba dada, S6 –

Identificação de sílaba medial, S9 – Transposição silábica) , e as meninas, sete das nove tarefas (S1 – Síntese silábica, S2 – Segmentação silábica, S3 – Identificação de sílaba inicial, S4 – Identificação de rima, S5 – Produção de palavra com sílaba dada, S6 – Identificação de sílaba medial, S9 – Transposição silábica).

Das sete tarefas envolvendo fonemas, os meninos já adquiriram duas (F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado e F2 – Identificação de fonema inicial), enquanto as meninas, apenas uma (F2 – Identificação de fonema inicial).

Esses resultados, associados aos demonstrados pelo programa GoldVarb X, mostram que não há significância na variável sexo/gênero, em se tratando de desempenho nas habilidades de consciência fonológica, corroborando pesquisas anteriores, relacionadas aos fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e escrita em que o desempenho de meninos e meninas é semelhante, independentemente do ano de escolarização. Entre esses estudos está o de Zucoloto e Sisto (2002), em que o desempenho apresentado para avaliação de dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão de leitura não sofreram influências em relação ao sexo/gênero. Também os resultados do estudo de Tenório e Ávila (2012), no qual são avaliados o processamento fonológico e o desempenho escolar, evidenciam, a partir da aplicação de vários testes com crianças das séries iniciais, entre eles o de consciência fonológica, que as médias de acerto alcançadas por meninos e meninas não mostrou diferença estatisticamente significativa em nenhuma das séries investigadas. E no próprio trabalho de Moojen et alii (2011) – CONFIAS, as autoras constataam que também não houve diferença significativa em relação ao sexo/gênero.

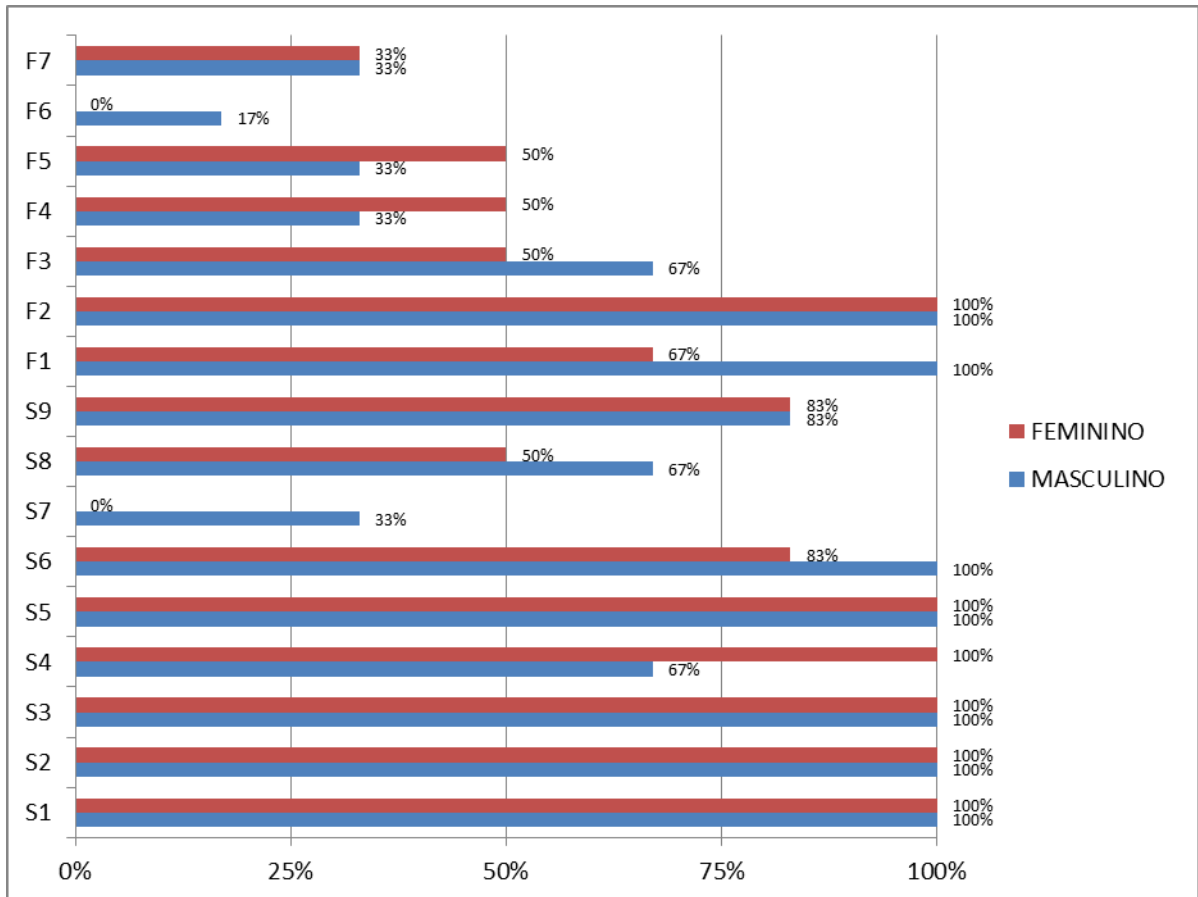


Gráfico 6: Desempenho 5º ano quanto às tarefas de consciência fonológica: masculino x feminino

Legenda:

S1 – Síntese silábica

S2 – Segmentação silábica

S3 – Identificação de sílaba inicial

S4 – Identificação de rima

S5 – Produção de palavra com a sílaba dada

S6 – Identificação de sílaba medial

S7 – Produção de rima

S8 – Exclusão silábica

S9 – Transposição silábica

F1- Produção de palavra que inicia com o som dado

F2 – Identificação de fonema inicial

F3 – Identificação de fonema final

F4 – Exclusão fonêmica

F5 – Síntese fonêmica

F6 – Segmentação fonêmica

F7 – Transposição fonêmica

Portanto constata-se que, neste estudo, a variável sexo/gênero não interferiu no desempenho das tarefas de consciência fonológica nem no Grupo A tampouco no Grupo B.

3.6 COMPARATIVO DE DESEMPENHO DOS INFORMANTES DO 2º E DO 5º ANO

Quanto ao perfil aquisicional, observa-se, no Gráfico 7, que os informantes do 2º ano consolidaram quatro tarefas silábicas: Síntese silábica,

Segmentação silábica, Identificação de sílaba inicial e Produção de palavra com sílaba dada. E apenas uma tarefa fonêmica: Produção de palavra que inicia com som dado.

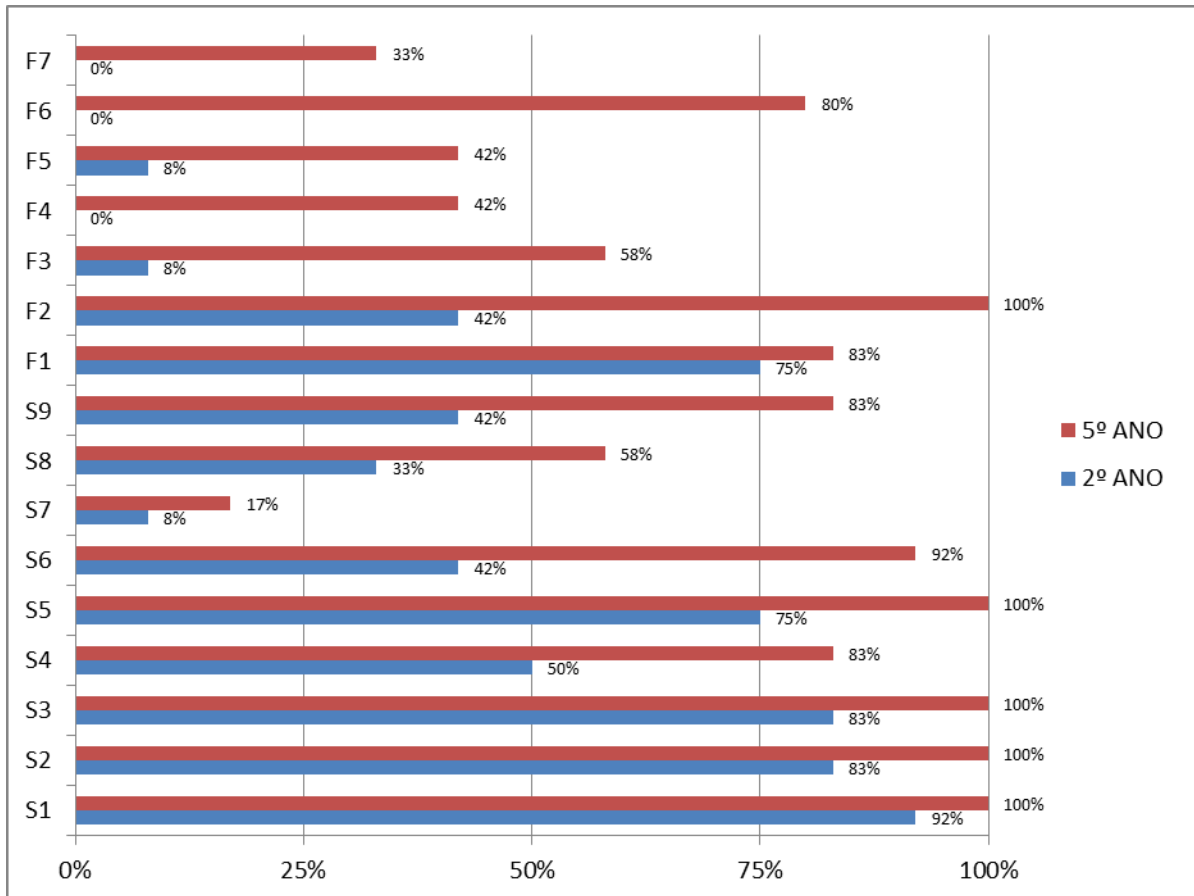


Gráfico 7: Perfil aquisicional das tarefas de consciência fonológica: 2º ano x 5º ano

Legenda:

- | | |
|--|---|
| S1 – Síntese silábica | F1- Produção de palavra que inicia com o som dado |
| S2 – Segmentação silábica | F2 – Identificação de fonema inicial |
| S3 – Identificação de sílaba inicial | F3 – Identificação de fonema final |
| S4 – Identificação de rima | F4 – Exclusão fonêmica |
| S5 – Produção de palavra com a sílaba dada | F5 – Síntese fonêmica |
| S6 – Identificação de sílaba medial | F6 – Segmentação fonêmica |
| S7 – Produção de rima | F7 – Transposição fonêmica |
| S8 – Exclusão silábica | |
| S9 – Transposição silábica | |

Já os informantes do 5º ano consolidaram sete tarefas silábicas: Síntese silábica, Segmentação silábica, Identificação de sílaba inicial, Identificação de rima, Produção de palavra com a sílaba dada, Identificação de sílaba medial e

Transposição silábica. E três tarefas fonêmicas: Produção de palavra que inicia com som dado, Identificação de fonema inicial e Segmentação fonêmica.

Esse resultado respalda os achados da Tabela 1 (na próxima seção), onde são elencadas as tarefas por nível de dificuldade, de acordo com a análise do GoldVarb X. Os informantes do 2º ano adquiriram as tarefas consideradas menos difíceis, ou seja, aquelas em que a demanda cognitiva é menor. Quanto às que envolvem sílabas, basicamente, são as tarefas em que os informantes separam, unem, identificam início ou final da sílaba. A que envolve fonema está relacionada com a Produção de palavra que inicia com o som dado.

Em se tratando das tarefas silábicas, os informantes do 5º ano não adquiriram duas: Produção de rima e Exclusão silábica. Também não adquiriram quatro das sete tarefas que envolvem fonemas: Identificação de fonema final, Exclusão fonêmica, Síntese fonêmica e Transposição fonêmica, todas consideradas de maior complexidade, em maior ou menor grau (ver Tabela 1).

Esses resultados podem ter duas explicações plausíveis e que não são excludentes: a primeira reforça a ideia de que nem todas as habilidades fonêmicas são necessárias para a aquisição da língua escrita, pois os informantes já cursaram, pelo menos, cinco anos de escolarização e a maioria encontra-se no estágio alfabético. Ressalta-se que apenas um integrante do Grupo B III encontra-se na hipótese silábico-alfabética de escrita e, mesmo assim, algumas habilidades estão em processo de aquisição. A segunda explicação diz respeito à diminuição da importância da consciência fonológica e à expansão da consciência morfológica¹¹, à medida que as crianças avançam no processo de alfabetização.

Quanto à primeira explicação, o presente trabalho fortalece a hipótese de que algumas habilidades de consciência fonológica, na realidade, são influenciadas pela escrita, principalmente as que envolvem os fonemas. Resultados de estudos como o de Freitas, Cardoso e Siquara (2012), realizados com crianças de 4 a 8 anos, mostram que o contato com a língua escrita aprimora as capacidades metafonológicas já existentes. Ainda nessa perspectiva, os estudos de Novaes,

¹¹ Para Morais (2012, p. 84), “[...] é preciso lembrar que as habilidades humanas de reflexão metalinguística cobrem um amplo leque. Além de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras (consciência metafonológica), podemos refletir sobre os morfemas das palavras (consciência metamorfológica), sobre a adequação sintática de enunciados (consciência metassintática), sobre a adequação de textos (consciência metatextual) ou sobre as intenções dos usuários da língua (consciência metapragmática)”.

Mishima e Santos (2013) avaliam como positivo o impacto de um breve treinamento de consciência fonológica no processo de alfabetização.

Na mesma linha de raciocínio, Morais (2012) enfatiza que a promoção da consciência fonológica a partir de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas é um caminho que auxilia as crianças a se apropriarem do alfabeto. Além disso, contesta alguns defensores de métodos fônicos, porque, segundo o referido autor, “certas habilidades de consciência fonêmica não são, de modo algum, requisitos para alguém se alfabetizar” (p. 88).

Quanto à segunda explicação, estudos como o de Mota et alii (2011), em tarefa de decisão morfológica (julgamento baseado na raiz de prefixos e sufixos) e tarefa de analogia gramatical (baseada na morfologia derivacional do português), mostram uma relação interativa da consciência morfológica com o processo de aquisição da língua escrita, uma vez que as crianças inicialmente têm um conhecimento rudimentar da morfologia, em seu primeiro ano de alfabetização, mas, à medida que vão se escolarizando, há um aprofundamento desse conhecimento. Nesse mesmo estudo, as autoras reconhecem o papel essencial da consciência fonológica para a decodificação dos fonemas em grafemas e vice-versa.

É compreensível que outros aspectos metalinguísticos vão ganhando espaço, haja vista que, entre tantos objetivos, quem lê pretende mais que decodificar o símbolo escrito, pretende depreender um sentido, assim como quem escreve vai além da codificação, pretende transmitir alguma informação. Destarte, algumas habilidades de consciência fonológica permitem ao alfabetizando se apropriar dos aspectos necessários à compreensão do sistema alfabético, um passo inicial nos processos de leitura e escrita.

Capovilla, Dias e Montiel (2007), correlacionando a consciência fonológica com a nota escolar, constataram uma mudança com a progressão das séries. Assim, “as habilidades de consciência fonológica apresentam maior importância relativa para a nota no início da alfabetização” (p. 62).

Com esses resultados, é importante sensibilizar os professores tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental acerca da relação entre a consciência fonológica e as estratégias para lidar com a palavra escrita, propostas por Frith (1985) – logográfica, alfabética e ortográfica. É notório que a consciência fonológica é especialmente relevante para a estratégia alfabética, na qual a criança terá que lidar com as regras de correspondência grafofonêmica.

Depreende-se, então, que a alfabetização permite que a criança desenvolva as habilidades mais complexas da consciência fonológica: as do nível fonêmico. E que a utilização de atividades que promovam a consciência fonológica, desde a Educação Infantil, podem influenciar positivamente a aquisição e o desenvolvimento da lectoescrita. Além disso, o trabalho com a consciência fonológica ajuda na reabilitação de crianças que apresentam dificuldades relacionadas à escrita.

3.7 ESCALA DE DIFICULDADE E DESEMPENHO DOS INFORMANTES NAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A partir de atividades recorrentes em sala de aula, conforme diálogo com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, e da observação de atividades trazidas pelos livros didáticos e paradidáticos, como parlendas, rimas, aliterações, músicas, todas envolvendo o amplo conjunto de habilidades de consciência fonológica, em que os elementos sonoros das palavras podem ser analisados, sabe-se que algumas habilidades são consideradas mais fáceis ou mais difíceis que outras, constituindo, assim, uma espécie de hierarquização no processo de aquisição/desenvolvimento das mesmas.

Desta forma, com o propósito de identificar quais tarefas são mais fáceis e quais são mais difíceis, neste estudo, foram analisadas as seguintes variáveis:

Grupo 1: variável dependente – aquisição da habilidade de consciência fonológica;

Grupo 2: sexo/gênero;

Grupo 3: faixa etária;

Grupo 4: série/ano;

Grupo 5: desempenho (desempenho adequado e desempenho aquém dos esperado para idade/escolarização);

Grupo 6: tarefas de consciência fonológica;

Grupo 7: informantes (por questões éticas de preservação da identidade, os informantes foram identificados por numerais).

Dentre essas variáveis, de acordo com os resultados do GoldVarb X, as que demonstraram significância foram as do grupo 6 – tarefas de consciência fonológica - e as do grupo 7 – informantes.

Em se tratando das tarefas de consciência fonológica utilizadas no teste CONFIAS, neste estudo, observou-se que a tarefa considerada de maior dificuldade foi a de Segmentação Fonêmica, e a de menor dificuldade, a de Síntese Silábica.

O resultado de maior dificuldade não coincide com o resultado da primeira validação do CONFIAS, em que a tarefa considerada mais difícil foi a de Transposição Fonêmica, em todos os estágios descritos por Ferreiro e Teberosky (CONFIAS, 2011). No presente estudo, verificou-se que, na tarefa Transposição fonêmica, dos 24 informantes, apenas 04 esboçaram uma demonstração de estarem em vias de aquisição. Os demais 20 informantes tiveram como resultado 0% de acerto, independentemente do estágio aquisicional em que se encontram. Quanto à tarefa mais difícil, encontrada nesta investigação, a Segmentação fonêmica, apenas 1 informante esboçou estar em vias de aquisição, os demais 23 informantes tiveram como resultado 0% de acerto nas respostas dadas para esta tarefa.

Levando em conta esses dados, há uma confirmação do que diz Morais quanto às habilidades que envolvem os fonemas da língua:

As crianças, assim como os adultos superletrados, tendem a *nunca* conseguir pronunciar um a um os fonemas de cada palavra. Tampouco conseguem contar os fonemas de uma palavra segmentando-os um a um. Quando lhes pedimos que realizem essas segmentações e contagens fonêmicas, o que fazem é dividir as palavras em sílabas ou soletrar e contar cada letra das palavras.

[...]

Não reduzir consciência fonológica a consciência fonêmica¹² parece-nos um bom princípio para entendermos como algumas habilidades fonológicas participam, efetivamente, da bela empreitada que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz. (2012, p. 88-89)

O nível de menor dificuldade para a tarefa de Síntese Silábica corrobora a primeira validação do teste CONFIAS para todos os estágios de aquisição da língua escrita.

De um modo geral, percebe-se que as atividades ligadas às sílabas são consideradas mais fáceis e imprescindíveis para a alfabetização.

Com base nos resultados estatisticamente obtidos pelo programa GoldVarb X, as tarefas mais difíceis estão, na ordem, apresentadas na Tabela 1, a seguir:

¹² “[...] a consciência fonológica é algo mais abrangente, que envolve a manipulação de sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas. A consciência fonêmica, por sua vez, está inserida nas habilidades metafonológicas, sendo a capacidade de identificar e manipular fonemas” (FREITAS, 2004 in LAMPRECHT et ali, 2004, p. 182-183).

Tabela 1: Nível de dificuldade das tarefas de consciência fonológica envolvendo sílabas e fonemas
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

TAREFA	PESO RELATIVO	NÍVEL DE DIFICULDADE
Segmentação fonêmica	0.970	1º
Transposição fonêmica	0.925	2º
Produção de rima	0.824	3º
Síntese fonêmica	0.815	4º
Exclusão fonêmica	0.759	5º
Identificação de fonema final	0.648	6º
Exclusão silábica	0.565	7º
Transposição silábica	0.475	8º
Identificação de sílaba medial	0.365	9º
Produção de palavra que inicia com som dado	0.333	10º
Identificação de fonema inicial	0.317	11º
Identificação de rima	0.239	12º
Produção de palavra com sílaba dada	0.239	13º
Identificação de sílaba inicial	0.086	14º
Segmentação silábica	0.074	15º
Síntese silábica	0.062	16º

O programa selecionou, como estatisticamente relevante, na ordem apresentada, para o desempenho de tarefas de consciência fonológica, a **natureza** da tarefa e o **indivíduo**; e descartou idade, sexo/gênero, série/ano, por não serem relevantes estatisticamente.

Como pode ser observado, estão destacadas na Tabela 1 as atividades que favorecem o baixo desempenho, tendo em vista o peso relativo estabelecido em 0.5, que, como já foi dito anteriormente, é o valor de referência para selecionar as variáveis que apresentam significância. Assim, os resultados acima desse peso relativo indicam que tais tarefas favorecem a falta de consciência fonológica. Já as tarefas cujo peso relativo está abaixo de 0.5 desfavorecem a falta de consciência fonológica, sendo consideradas de menor nível de dificuldade.

Dentre as sete tarefas consideradas de maior dificuldade, cinco envolvem manipulação de fonemas (Segmentação fonêmica, Transposição fonêmica, Síntese fonêmica, Exclusão fonêmica e Identificação de fonema final), e duas, manipulação de sílabas (Produção de rima e Exclusão silábica). As tarefas de Segmentação

fonêmica e Transposição fonêmica, respectivamente, apresentaram os maiores pesos relativos, sendo, portanto, as mais difíceis para as crianças investigadas.

É possível que as tarefas em destaque na Tabela 1 requeiram uma maior demanda cognitiva, como atenção, memória¹³, sequencialidade temporal e espacial, entre outras.

A título de exemplificação, nas tarefas Segmentação fonêmica e Síntese fonêmica cada som deve ser analisado individualmente. Na primeira, a palavra é pronunciada e a criança diz os sons que a compõem, com um breve intervalo entre cada um deles. Na segunda, os sons são pronunciados e a criança precisa juntá-los para formar a palavra. Estas não são tarefas simples, pois, em situações reais, não se presta atenção aos sons isoladamente. O natural é produzir e escutar a fala e direcionar a atenção ao que está sendo dito para, a partir daí, se depreender um significado do todo enunciado. Então, essas tarefas requerem um requinte cognitivo que envolve processos atencionais (seleção, sustentação) e de memória, além de sequência espaço-temporal adequada e noções de segmentação e junção. Para Ávila (2005), de uma atividade inconsciente e desprovida de atenção, a consciência fonológica passa a representar uma reflexão intencional e com atenção dirigida, por meio do desenvolvimento conjunto e interrelacionado do aspecto cognitivo e da linguagem na construção de memórias lexicais e fonológicas.

No caso da Transposição fonêmica, a criança precisa refletir atenta e mentalmente acerca dos sons que formam a palavra, retendo na memória a sequência correta e produzindo a sequência invertida para formar outra palavra. Já na Produção de rima, o repertório vocabular é acionado através da memória para, num exercício de comparação entre palavras, selecionar uma que tenha a mesma terminação que a palavra-alvo.

Em relação, ainda, ao nível da sílaba, observa-se que a tarefa Produção de rima é considerada de maior complexidade, visto que, dos 24 informantes, apenas 3 demonstram estar em vias de aquisição, todos do grupo controle, e do sexo/gênero masculino, sendo 1 do GC I e 2 do GCIII. O resultado encontrado em relação a esta tarefa dialoga com o resultado da pesquisa de Pepe (2014), ao

¹³ “É uma atividade eletrofisiológica que possui a função de permitir o registro, manutenção e evocação de fatos já acontecidos. É modulada por fenômenos psíquicos como: consciência, atenção e concentração, interesse, emoção, sensopercepção, repetição e associação dos estímulos a serem recebidos” (PANTANO e ASCENCIO-FERREIRA, 2009, p. 30).

investigar o desempenho de crianças com dislexia em tarefas de consciência fonológica.

De acordo com a Tabela 2, treze dos vinte e quatro informantes apresentaram maiores dificuldades de realização das tarefas de consciência fonológica, conforme destaque na referida tabela.

Como as variáveis sexo/gênero, faixa etária, série/ano e desempenho foram descartadas como sem significância estatística, o que poderia justificar a variável “informantes”, selecionada pelo programa como relevante, são as características inerentes a cada indivíduo e à sua história de vida, o que foge ao escopo desta pesquisa. Embora não haja como identificar tais características, é interessante esclarecer que o grupo estudado é oriundo de classe social baixa e tem pais com baixo nível de escolarização.

Tabela 2: Baixo desempenho das tarefas de Consciência Fonológica por informante
Euclides da Cunha – BA
Período: Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

INFORMANTE	PESO
10	0.934
11	0.881
4	0.881
12	0.847
9	0.822
2	0.714
6	0.696
16	0.638
7	0.576
18	0.554
1	0.532
5	0.509
8	0.509
22	0.463
24	0.440
17	0.416
15	0.346
3	0.322
21	0.189
19	0.169
23	0.150
13	0.150
20	0.113
14	0.096

Mesmo que as outras variáveis tenham sido descartadas, é bom lembrar que os informantes de 1 a 12 são os que concluíram o 2º ano e que os de 13 a 24, os que concluíram o 5º ano. E desses, apenas duas informantes (16 e a 18) do sexo/gênero feminino, com desempenho aquém do esperado e que já cursaram o 5º ano, estão no grupo que teve pior desempenho em relação às tarefas de consciência fonológica, tendo em vista o peso relativo estabelecido em 0.5.

Já que o aspecto social entra em cena, é importante lembrar, também, que numa perspectiva construtivista, o percurso aquisicional é evolutivo e os conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabético não se dá naturalmente, necessitando de uma intervenção formal para que os indivíduos, sejam eles crianças ou adultos, o apreendam. Contudo, as diferentes oportunidades vivenciadas por esses indivíduos com a linguagem escrita afetam diretamente tal percurso.

Ávila (2005) reforça a ideia da importância conferida ao estudo da consciência fonológica no que diz respeito à predição se a criança será ou não alfabetizada com sucesso, tendo em vista que algumas tarefas de consciência fonológica são pré-requisitos para aquisição de leitura e de escrita. Esse estudo se relaciona com a possibilidade de a criança ser estimulada, facilitando o processo de alfabetização e aprendizado, além de essas informações serem imprescindíveis para o profissional que atua no diagnóstico ou reabilitação dos transtornos de leitura e de escrita.

Em estudos brasileiros realizados por Morais et alii (2007), levando-se em conta a questão social, foi constatado que, num período de um ano, ao se comparar 60 crianças de 4, 5 e 6 anos de classe social popular - alunos de escola pública - e classe média - alunos de escola particular - quanto aos conhecimentos sobre a escrita alfabética, inicialmente 20% do que as crianças de classe popular produziam em termos de escrita de palavras eram desenhos bastante primitivos. No segundo semestre letivo, todos os alunos da classe média atingiram a hipótese alfabética de escrita, enquanto apenas 17% dos alunos das classes populares, da mesma idade, na escola pública, revelavam níveis silábico-alfabético ou alfabético de escrita.

Cunha e Capellini (2011) destacam o papel do desenvolvimento e do amadurecimento biológico que em constantes trocas com o meio e com complexas tarefas linguísticas favorecem a consciência fonológica, entendendo-a como um contínuo que vai de uma sensibilidade fonológica superficial de unidades maiores

(palavras, sílabas, aliterações e rimas) para uma sensibilidade profunda de pequenas unidades fonológicas.

Resultados assim confirmam a necessidade de um ensino voltado para o emprego do jogo com as palavras, objetivando a promoção da consciência fonológica desde o início da escolarização, ainda na Educação Infantil, para proporcionar, principalmente àqueles com poucas oportunidades de convívio com a escrita, o contato frequente e necessário para a aquisição e o desenvolvimento dessa modalidade, importante ferramenta nas sociedades grafocêntricas.

3.8 PARÂMETROS DE VALIDAÇÃO DO CONFIAS X DESEMPENHO DO GRUPO A E DO GRUPO B

Na Tabela 3 a seguir, resultante da validação do teste CONFIAS, são apresentados o número máximo e mínimo de acertos nas tarefas envolvendo sílabas e fonemas, considerando a hipótese de escrita que os informantes se encontram. A seguir, são apresentadas outras tabelas com os números de acertos de todos os grupos fazendo-se um confronto com os resultados da validação do CONFIAS.

Tabela 3: Número de acertos em cada nível segundo o CONFIAS

Nível do teste / Hipótese de escrita	Mínimo		Máximo	
	Sílabas	Fonemas	Sílabas	Fonemas
Pré-silábica	18	6	29	10
Silábica	23	6	32	12
Silábico-alfabético	27	12	36	18
Alfabética	31	15	40	26

FONTE: Moojen et alii, 2011.

3.8.1 Grupo A I x Grupo B I

Os integrantes do Grupo A I já atingiram a hipótese alfabética de escrita, contudo, conforme Tabela 4, o número de acertos obtidos por cada um revela que esses escolares estão aquém do esperado no que concerne às habilidades de consciência fonológica, considerando a hipótese de escrita em que se encontram, excetuando-se o informante 08 em relação ao nível da sílaba.

Tabela 4: Número de Acertos Grupo A I
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
07 – Hipótese Alfabética	28	12	31	15
08 – Hipótese Alfabética	33	11	31	15
09 – Hipótese Alfabética	18	6	27	12

Os resultados do Grupo B I demonstram que, para a hipótese de escrita em que se encontra, apenas o informante 12 atingiu o número mínimo esperado. De acordo com a Tabela 5, o informante 11 atingiu o mínimo esperado apenas para o nível da sílaba e o informante 10 está aquém dessa referência.

Tabela 5: Número de Acertos Grupo B I
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
10 – Hipótese Pré-Silábica	13	2	18	6
11 – Hipótese Pré-Silábica	18	4	18	6
12 – Hipótese Pré-Silábica	18	6	18	6

3.8.2 Grupo A II x Grupo B II

Todas as integrantes do Grupo A II já alcançaram a hipótese alfabética de escrita. As informantes 01 e 05 conseguiram números bem próximos do mínimo esperado para as tarefas envolvendo sílabas e fonemas; a informante 03 foi a única que atingiu o mínimo estabelecido na validação do CONFIAS, conforme a Tabela 6.

Tabela 6: Número de Acertos Grupo A II
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
01 – Hipótese Alfabética	29	13	31	15
05 – Hipótese Alfabética	30	13	31	15
03 – Hipótese Alfabética	36	15	31	15

Das integrantes do GE II, a informante 04 ainda utiliza a hipótese pré-silábica, aproximando-se do número de acertos mínimo esperado para ambos os

níveis investigados. Observa-se, na Tabela 7, que as informantes 02 e 06 tiveram desempenho aquém do mínimo esperado, sendo que o desempenho das tarefas envolvendo sílabas foi melhor que as que envolvem fonemas.

Tabela 7: Número de Acertos Grupo B II
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
04 – Hipótese Pré-Silábica	17	4	18	6
02 – Hipótese Alfabética	26	8	31	15
06 – Hipótese Alfabética	29	6	31	15

3.8.3 Grupo A III x Grupo B III

Todos os integrantes do Grupo A III já atingiram a hipótese alfabética e ultrapassaram o número mínimo de acertos tanto nas tarefas de sílabas quanto nas de fonemas, sugerindo que, numa perspectiva mais ampla, todos os sujeitos testados já adquiriram as habilidades de consciência fonológica em análise, conforme a Tabela 8.

Tabela 8: Número de Acertos Grupo A III
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
19 – Hipótese Alfabética	38	24	31	15
20 – Hipótese Alfabética	37	24	31	15
21 – Hipótese Alfabética	35	23	31	15

Os achados da Tabela 9 demonstram que mesmo já tendo cursado o 5º ano, o informante 22 ainda se encontra na hipótese silábico-alfabética de escrita, contudo conseguiu ultrapassar o número mínimo de acertos nas tarefas envolvendo sílabas e fonemas. Os informantes 23 e 24 conseguiram o mínimo esperado nas tarefas de sílaba, e apenas o informante 24 não atingiu o esperado para as tarefas envolvendo fonemas.

Tabela 9: Número de Acertos Grupo B III
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
22 – Hipótese Silábico-Alfabética	29	15	27	12
23 – Hipótese Alfabética	38	21	31	15
24 – Hipótese Alfabética	32	12	31	15

3.8.4 Grupo A IV x Grupo B IV

Como pode ser visualizado na Tabela 10, das integrantes do Grupo A IV, apenas a informante 15, mesmo já tendo atingido a hipótese alfabética, não conseguiu acertar o número mínimo esperado para as tarefas envolvendo fonemas, muito embora seu score já se aproxime bastante do estipulado pelo CONFIAS. As demais ultrapassaram tal parâmetro nas tarefas de sílabas e de fonemas.

Tabela 10: Número de Acertos Grupo A IV
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
13 – Hipótese Alfabética	37	22	31	15
14 – Hipótese Alfabética	37	26	31	15
15 – Hipótese Alfabética	37	14	31	15

Quanto às integrantes do Grupo B IV, mesmo todas tendo atingido a hipótese alfabética, apenas a informante 17 conseguiu ultrapassar o mínimo exigido nas tarefas envolvendo sílabas e fonemas, como descrito na Tabela 11. As demais ficaram aquém do esperado para a hipótese de escrita em que se encontram, tanto para sílabas quanto para fonemas.

Tabela 11: Número de Acertos Grupo B IV
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

Informante/ Nível de escrita	Encontrado		Mínimo Esperado (CONFIAS)	
	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema
16 – Hipótese Alfabética	27	13	31	15
17 – Hipótese Alfabética	32	17	31	15
18 – Hipótese Alfabética	30	11	31	15

Comparando o desempenho das tarefas, observou-se uma nítida evolução em relação às habilidades em consciência fonológica, tanto no nível da sílaba quanto no nível do fonema, à medida que os escolares evoluem nas hipóteses de escrita, corroborando o encontrado por Moojen et alii (2011), na ocasião da validação do teste CONFIAS.

Comparando, ainda, os grupos A e B, é notório que os integrantes do Grupo A tiveram melhor desempenho nos níveis da sílaba e do fonema que os integrantes do Grupo B, demonstrando que aqueles considerados como tendo alguma dificuldade de aprendizagem tiveram um desempenho inferior, nas habilidades de consciência fonológica.

Além disso, ao confrontar os resultados obtidos do mínimo esperado pelo CONFIAS com os resultados da Tabela 2, observa-se que dos treze informantes, dez são integrantes do Grupo B, correspondendo a 77% dos que apresentaram baixo desempenho, sendo que onze informantes já cursaram o 2º ano e duas, o 5º ano, confirmando-se, assim, a hipótese deste estudo em relação ao desempenho diferenciado.

Estudos como o de Cunha e Capellini (2011) abordam a relação existente entre transtornos de aprendizagem e habilidade fonológica, destacando o papel da consciência fonológica nesse processo. Segundo as autoras, a memória fonológica de curta duração ou *loop* articulatorio não é eficiente para essas crianças, e quando as mesmas se veem em situações em que precisam utilizar o sistema fonológico de maneira explícita, a memória fonológica de curta duração não se associa, eficientemente, à memória fonológica de longa duração para resgatar a representação da palavra.

Dessa forma, há evidências claras para não se considerar a consciência fonológica como uma habilidade única, adquirida de forma global e espontânea. Observa-se, com os dados apresentados até aqui, corroborados pelos estudos elencados ao longo da discussão, que a consciência fonológica deve ser analisada como um conjunto de componentes que envolvem os níveis fonêmico e suprafonêmico (ex. sílaba, rima, palavra), assim como deve ser levada também em conta a relação de cada componente com os diferentes níveis de aquisição da escrita, já que é notório o maior domínio das habilidades à medida que é maior o nível de escrita.

3.9 ESTRATÉGIAS

Nesta seção, são apresentadas as estratégias utilizadas pelos informantes dos grupos controle e experimental ao responderem às tarefas do CONFIAS; é feito o levantamento das tarefas que eliciaram o uso de estratégias; e são comentados alguns achados que merecem destaque.

3.9.1 Elenco de estratégias utilizadas pelos informantes

No presente estudo, observou-se a utilização de algumas estratégias por parte dos informantes, na tentativa de dar a resposta correta. É válido ressaltar que as estratégias aqui apresentadas estão relacionadas com as respostas inadequadas dadas pelos informantes. Foram computadas 20 estratégias, a saber:

1. Repetição do estímulo: situação em que o informante, ao invés de dar a resposta correta, repete o estímulo dado. Exemplo: Se eu disser ALÉ de trás para frente, qual palavra aparece? Resposta esperada: ELA. Resposta obtida: ALÉ. Ou seja, ocorre uma repetição do que o avaliador disse.

2. Repetição do estímulo da tarefa anterior: possivelmente o informante mantém o foco ainda na tarefa anterior, em detrimento do novo estímulo dado. Ocorre uma espécie de perseveração na tarefa anterior.

3. Repetição da 1ª opção: dentre três estímulos dados, a criança escolhe, equivocadamente, a 1ª opção. Exemplo: Qual palavra começa com o mesmo som da palavra FOLHA? VELA – FIGO – COLA? Resposta esperada: FIGO. Resposta obtida: VELA.

4. Repetição da 2ª opção: dentre três estímulos dados, a criança escolhe a 2ª opção. Exemplo: Qual palavra termina (ou rima) como MARTELO? MORANGO – TAPETE – CASTELO. Resposta esperada: CASTELO. Resposta obtida: TAPETE.

5. Repetição da 3ª opção: dentre três estímulos dados, a criança escolhe a 3ª opção. Exemplo: Qual palavra começa como PIPOCA? SAPATO – PISCINA – BIGODE? Resposta esperada: PISCINA. Resposta obtida: BIGODE.

6. Repetição da 1ª sílaba: O informante repete a sílaba inicial do estímulo dado. Exemplo: Se tirar COL de CARACOL fica? Resposta esperada: CARA. Resposta obtida: CA.

7. Repetição parcial da 1ª sílaba: Alguns estímulos são formados por sílabas complexas, aquelas que diferem da sílaba padrão do português formada por CV (consoante-vogal). Neste caso, a criança repete o estímulo transformando a sílaba complexa em sílaba simples, também conhecida como sílaba padrão. Exemplo: Se tirar TO de GASTO fica? Resposta esperada: GAS. Resposta obtida: GA.

8. Repetição da última sílaba: A criança repete a última sílaba do estímulo dado para elaborar sua resposta. Exemplo: Essa é uma palavra que não existe. Ela tem dois pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe. ALE. Resposta esperada: ELA. Resposta obtida: LE.

9. Repetição da 1ª letra: A resposta é dada utilizando o som da primeira letra do estímulo. Exemplo: Se tirar TE de PATETA, o que fica? Resposta esperada: PATA. Resposta obtida: PÊ (nome da letra)

10. Repetição de fonemas: A criança repete os fonemas das palavras que foram dadas como estímulo, tanto integralmente como parcialmente. Exemplo 1: se juntar esses sons, qual palavra vai formar? G – I – Z? Resposta esperada: GIZ. Resposta obtida: G – I – Z. Exemplo 2: CH – Á. Resposta esperada: CHÁ. Resposta obtida: CHÁ – Á.

11. Apagamento da 1ª sílaba: A criança dá a resposta excluindo a primeira sílaba do estímulo dado. Exemplo: Se tirar o som [v] de VIDA fica? Resposta esperada: IDA. Resposta obtida: DA.

12. Apagamento parcial da 1ª sílaba: A criança exclui parte da primeira sílaba para dar sua resposta. Exemplo: Se tirar o som [ʒ] de JAULA fica? Resposta esperada: AULA. Resposta obtida: ULA.

13. Apagamento da última sílaba: A criança exclui a última sílaba do estímulo dado. Exemplo: Se tirar o som [a] de PEÇA fica? Resposta esperada: PÉS. Resposta obtida: PÉ.

14. Apagamento da 1ª letra: A criança exclui a primeira letra ou som do estímulo dado. Exemplo: Agora você vai falar os sons da palavra LIXO. Resposta esperada: L – I – X – O. Resposta obtida: IXO.

15. Associação semântica: A resposta dada pela criança denota uma relação de significado. Exemplo 1: Se tirar o som [r] de MAR fica? Resposta esperada: MA. Resposta obtida: ESCAMA. Exemplo 2: Se tirar o LE de PELE fica?

Resposta esperada: PÉ. Resposta obtida: OVELHA. É interessante observar que as respostas obtidas revelam uma influência do contexto sociocultural dos informantes.

16. Associação fonológica: A resposta da criança indica uma relação com o som. Existe uma semelhança sonora entre o estímulo dado e a resposta da criança. Exemplo: Que palavra termina (ou rima) como BOLA? Resposta obtida: BOTA.

17. Silabificação: Consiste em separar a palavra em sílabas. Exemplo: Agora você vai falar os sons da palavra mola. Resposta esperada: M-O-L-A. Resposta obtida: MO-LA.

18. Soletração: Consiste em dizer o nome das letras que formam a palavra. Exemplo: Agora você vai falar os sons da palavra CHÁ. Resposta esperada: CH-Á. Resposta obtida: C-H-A (nome das letras: CÊ-AGÁ-A).

19. Segmentação silábico-fonêmica: A criança dá a resposta associando a segmentação da sílaba com a segmentação dos fonemas. Dessa forma, adota dois procedimentos de análise para a mesma palavra, quando deveria utilizar apenas um. Exemplo: Agora você vai falar os sons da palavra LIXO. Resposta esperada: L-I-X-O. Resposta obtida: LI-X-O.

20. Lexicalização: Consiste em responder com uma palavra que julga existir na língua. Exemplo: Essa palavra não existe. Ela tem dois pedaços (ou sílabas) e você vai trocar os pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe: CAFÓ. Resposta esperada: FOCA. Resposta obtida: CAFÉ.

Para uma melhor visualização, são elencados, na Tabela 12 a seguir, o número de tarefas em que foram utilizadas as estratégias, o número de informantes e o número de ocorrências. Os resultados são apresentados da ordem crescente para a decrescente, levando em conta o número de ocorrências, e são descritos da seguinte maneira: a) apresentação individual das quatro primeiras estratégias em que foi observado maior número de ocorrências; e b) apresentação por blocos, um deles entre 20 e 40 ocorrências, aproximadamente, e o outro, com as estratégias em que ocorreram menos de 20 ocorrências.

Tabela 12: Estratégias utilizadas pelos informantes
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

ESTRATÉGIA	Nº DE TAREFAS EM QUE FORAM UTILIZADAS AS ESTRATÉGIAS	Nº DE INFORMANTES QUE UTILIZARAM A ESTRATÉGIA	Nº DE OCORRÊNCIAS
1 Associação fonológica	10	22	97
2 Repetição do estímulo	06	18	60
3 Lexicalização	05	18	57
4 Repetição da 3ª opção	05	16	55
5 Silabificação	07	13	37
6 Repetição da 1ª opção	05	15	35
7 Associação semântica	07	14	34
8 Apagamento da 1ª sílaba	02	14	34
9 Repetição da 2ª opção	05	17	33
10 Repetição da 1ª letra	09	13	28
11 Repetição da última sílaba	06	08	20
12 Segmentação silábico-fonêmica	02	11	20
13 Repetição da 1ª sílaba	06	09	18
14 Repetição de fonemas	02	04	09
15 Apagamento da última sílaba	02	05	07
16 Soletização	02	04	05
17 Repetição parcial da 1ª sílaba	02	04	05
18 Apagamento da 1ª letra	02	03	04
19 Apagamento parcial da 1ª sílaba	01	03	03
20 Repetição do estímulo da tarefa anterior	02	02	02
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			563

Conforme observado na Tabela 12, houve um total de 563 ocorrências nas vinte estratégias utilizadas. Embora não retratado na tabela mencionada, desse total, 364 foram realizadas pelos informantes do Grupo B, correspondendo a 65%, e 199 pelos informantes do Grupo A, correspondendo a 35% dessas ocorrências. Esse aspecto também reforça o fato de as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentarem um desempenho inferior ao serem comparadas com as do Grupo A e utilizarem um maior repertório de estratégias para elucidar as questões apresentadas.

A estratégia mais utilizada pelas crianças na tentativa de acertar as resposta foi a Associação Fonológica, recorrente em dez tarefas, com 97 ocorrências. Como pode ser observado no Gráfico 8, das 22 crianças, 12 (correspondendo a 55%) são as que já fizeram o 2º ano e 10 (correspondendo a 45%) as que concluíram o 5º ano. Destas ocorrências, 60% foram realizadas pelos integrantes do Grupo B e 40% pelos integrantes do Grupo A.

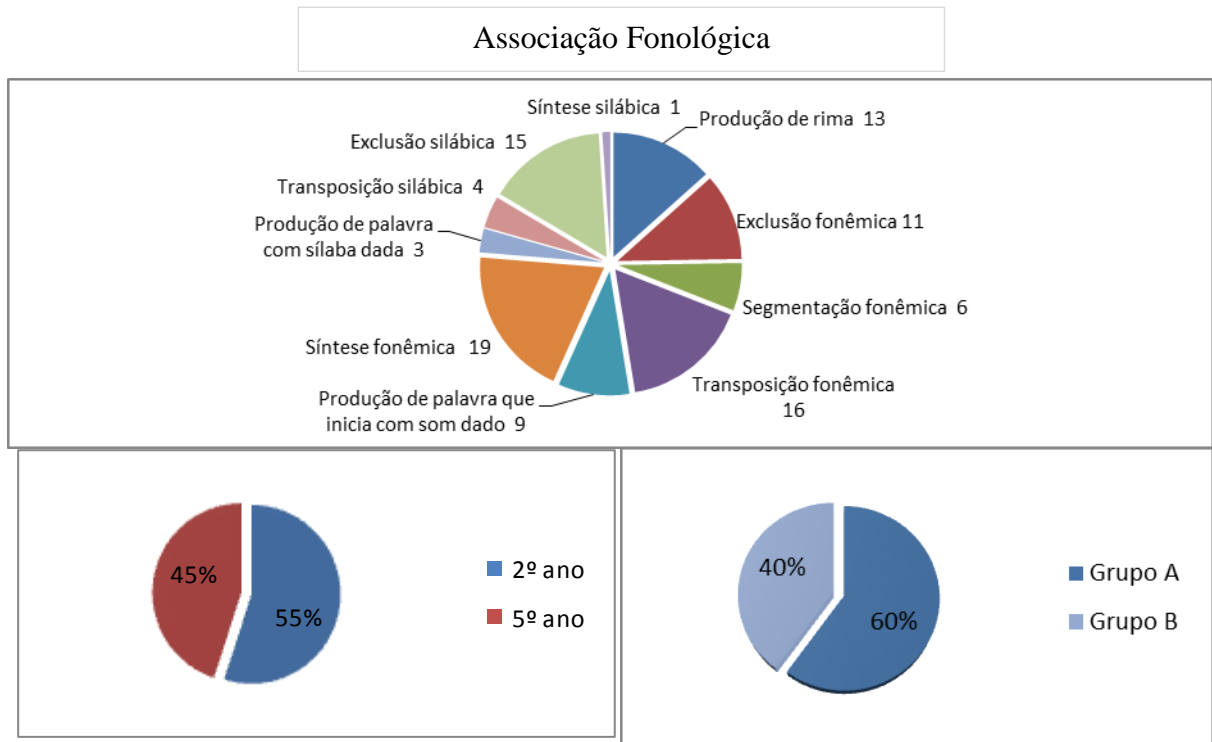


Gráfico 8: Estratégia Associação Fonológica

Entre as tarefas em que foi utilizada essa estratégia estão cinco fonêmicas e cinco silábicas. O número de ocorrências em cada uma delas está no Gráfico 8. Das fonêmicas, quatro estão entre as consideradas de maior complexidade (conforme o peso relativo transcrito da Tabela 1): Segmentação fonêmica (0.970); Transposição fonêmica (0.925); Síntese fonêmica (0.815); Exclusão fonêmica (0.759). E uma considerada de menor complexidade: Produção de palavra que inicia com som dado (0.333).

Das cinco silábicas, duas estão entre as de maior complexidade: Produção de rima (0.824) e Exclusão silábica (0.565). E três, entre as de menor complexidade: Transposição silábica (0.475); Produção de palavra com sílaba dada (0.239) e Síntese silábica (0.062).

Guedes (2009), em testagem com crianças de faixa etária de 4,4 a 8,5 anos de idade, a partir das justificativas dadas pelas crianças para ser avaliado o nível explícito de consciência fonológica, constata um grande número de respostas sonoramente semelhantes às palavras-alvo. Contudo a autora relata que as justificativas apresentadas, mesmo pelas crianças mais velhas, não demonstram

uma consciência explícita, mas é observado um aumento gradual pela estratégia da semelhança sonora como base para a produção de palavra semelhante à palavra-alvo por crianças a partir dos 5,6 anos de idade.

No presente estudo, possivelmente, a Associação Fonológica aparece como estratégia mais usada em virtude de os informantes estarem envolvidos com situações metalinguísticas que os fazem refletir conscientemente acerca da estrutura sonora das palavras e, como não utilizam adequadamente os aspectos cognitivos, acabam por utilizar a estratégia equivocadamente. Vale ressaltar que a demanda cognitiva relacionada a essa estratégia é menor em relação às demais e, portanto, mais facilmente adotada na execução de muitas tarefas.

A estratégia Repetição do Estímulo aparece como segunda mais recorrente, envolvendo 60 ocorrências em seis tarefas, utilizadas por 18 crianças, sendo 11 (61%) que concluíram o 2º ano e 7 (39%) que concluíram o 5º ano. Das ocorrências, 50% foram realizadas pelos integrantes do Grupo B e 50% pelos do Grupo A, conforme pode ser observado na Figura 18.

Dentre as tarefas em que foi utilizada a estratégia Repetição do Estímulo encontram-se três fonêmicas, que, de acordo com os dados da Tabela 1, são consideradas de maior complexidade: Segmentação fonêmica (0.970); Transposição fonêmica (0.925) e Exclusão fonêmica (0.759). E três tarefas silábicas. Destas, apenas Exclusão silábica (0.565) encontra-se no elenco das mais complexas. As demais foram: Transposição silábica (0.475) e Síntese silábica (0.062).

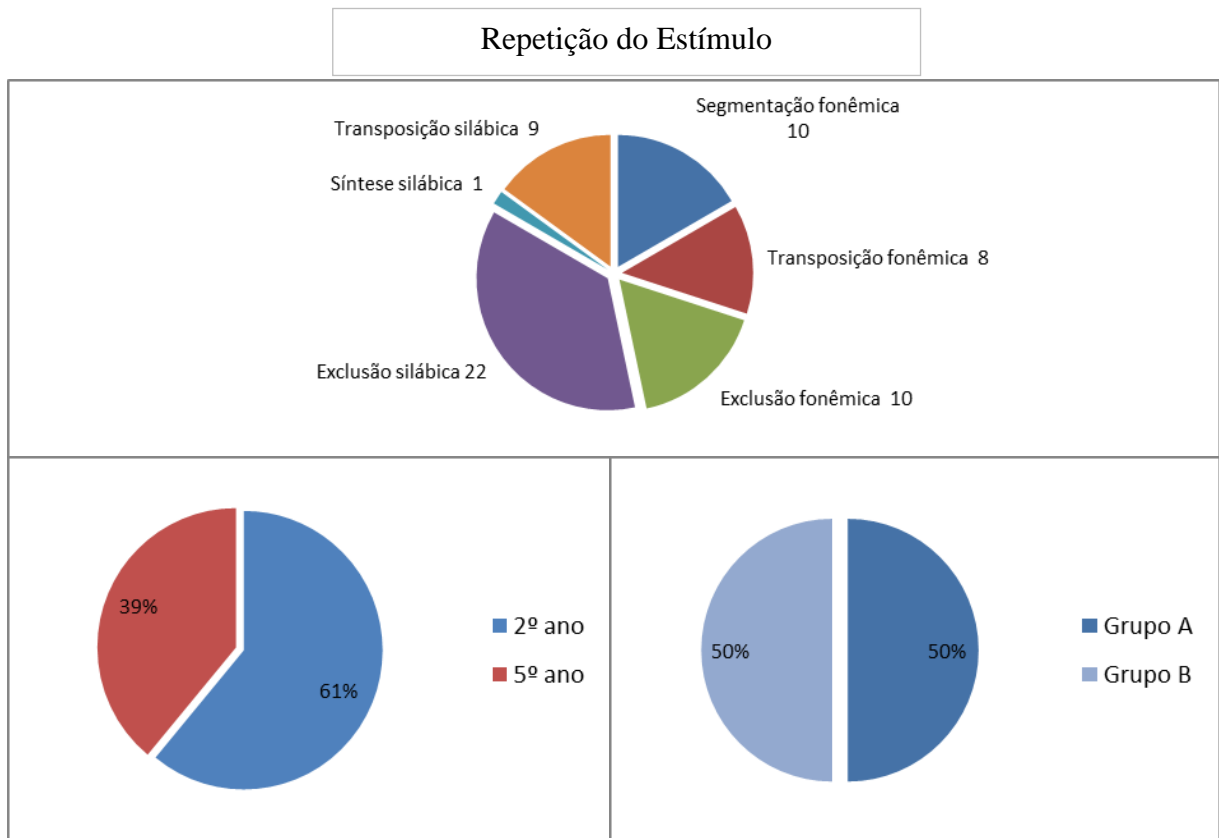


Gráfico 9: Estratégia Repetição do Estímulo

Em terceiro lugar, aparece a Lexicalização, com 57 ocorrências em cinco tarefas, realizadas por 18 crianças, 8 (44%) que concluíram o 2º ano e 10 (56%) que concluíram o 5º ano. E destas crianças, 39% compõem o Grupo A e 61% o Grupo B (ver Gráfico 10).

Das cinco tarefas em que foi utilizada a estratégia Lexicalização, quatro são fonêmicas: Transposição fonêmica (0.925); Síntese fonêmica (0.815); Exclusão fonêmica (0.759) e Produção de palavra que inicia com som dado (0.333). E uma silábica: Transposição silábica (0.475).

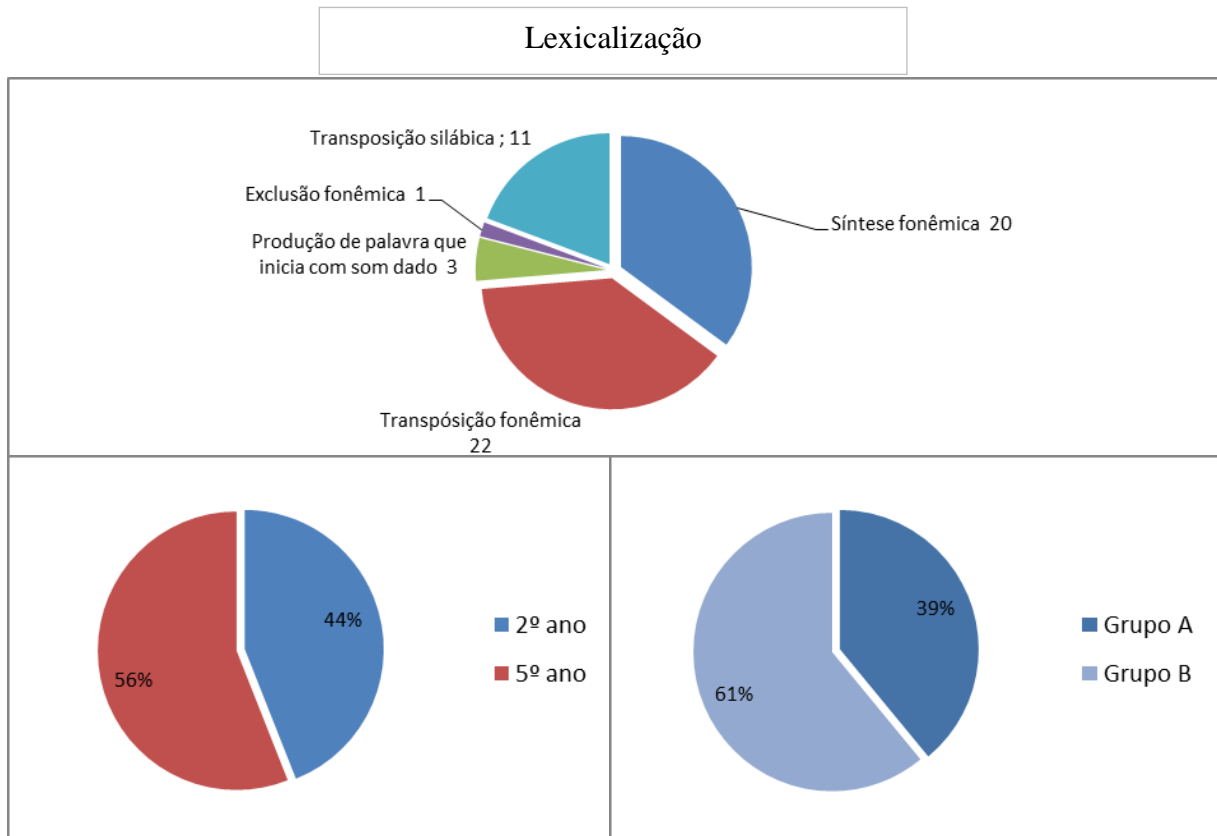


Gráfico 10: Estratégia Lexicalização

A estratégia Repetição da 3ª opção configura a quarta posição, com 55 ocorrências, envolvendo cinco tarefas e sendo utilizada por 16 informantes. De acordo com a Figura 20, observa-se que 63% destes informantes já cursaram o 2º ano e 37% já cursaram o 5º ano. E 31% dos informantes fazem parte do Grupo A, enquanto 69% fazem parte do Grupo B.

Das cinco tarefas em que a estratégia foi utilizada como recurso, duas são fonêmicas: Identificação de fonema final (0.648), considerada de maior complexidade, conforme a Tabela 1; e Identificação de fonema inicial (0.317), considerada de menor complexidade. As outras três tarefas envolvem sílabas e são todas consideradas de menor complexidade: Identificação de sílaba medial (0.365), Identificação de rima (0.239) e Identificação de sílaba inicial (0.086).

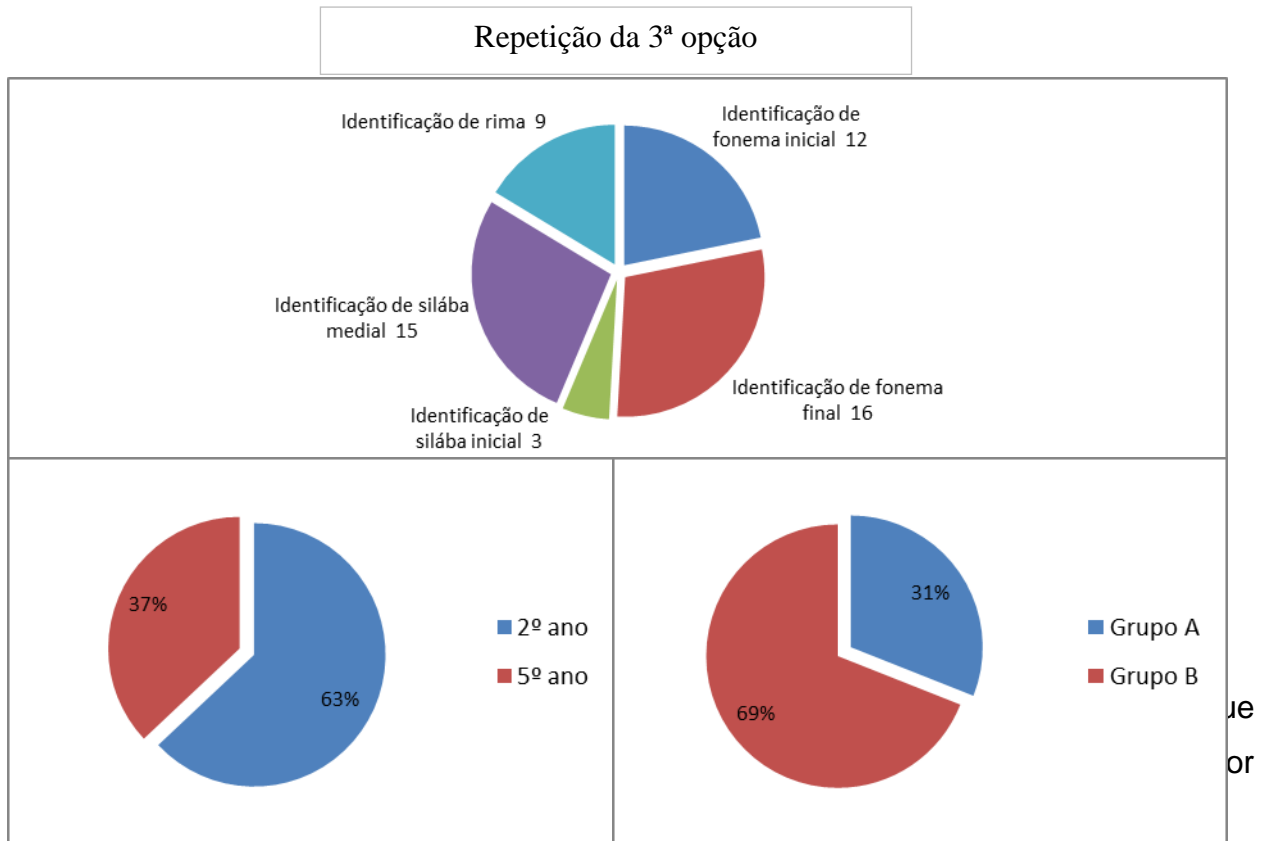


Tabela 13: Grupo de estratégias entre 20 e 40 ocorrências
Euclides da Cunha – BA
Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

ESTRATÉGIA	Nº DE OCORRÊNCIAS	TAREFA	PESO RELATIVO
Silabificação	37	Segmentação fonêmica	0.970
		Transposição fonêmica	0.925
		Produção de rima	0.824
		Síntese fonêmica	0.815
		Exclusão fonêmica	0.759
		Exclusão silábica	0.565
		Transposição silábica	0.475
Repetição da 1ª opção	35	Identificação de fonema final	0.648
		Identificação de sílaba medial	0.365
		Identificação de fonema inicial	0.317
		Identificação de rimas	0.239
		Identificação de sílaba inicial	0.086
Associação semântica	34	Segmentação fonêmica	0.970
		Transposição fonêmica	0.925
		Produção de rima	0.824
		Síntese fonêmica	0.815
		Exclusão fonêmica	0.759
		Exclusão silábica	0.565
		Produção de palavra que inicia com som dado	0.333
Apagamento da	34	Exclusão fonêmica	0.759

1ª sílaba		Exclusão silábica	0.565
Repetição da 2ª opção	33	Identificação de fonema final	0.648
		Identificação de sílaba medial	0.365
		Identificação de fonema inicial	0.317
		Identificação de rima	0.239
		Identificação de sílaba inicial	0.086
Repetição da 1ª letra	28	Segmentação fonêmica	0.970
		Transposição fonêmica	0.925
		Produção de rima	0.824
		Síntese fonêmica	0.815
		Exclusão fonêmica	0.759
		Exclusão silábica	0.565
		Transposição silábica	0.475
		Identificação de rima	0.239
Repetição da última sílaba	20	Produção de palavra com sílaba dada	0.239
		Segmentação fonêmica	0.970
		Transposição fonêmica	0.925
		Produção de rima	0.824
		Exclusão fonêmica	0.759
		Exclusão silábica	0.565
		Transposição silábica	0.475
Segmentação silábico-fonêmica	20	Segmentação fonêmica	0.970
		Síntese fonêmica	0.815

Como observado na Tabela 13, oito estratégias apresentaram entre 20 e 37 ocorrências.

A estratégia Silabificação foi utilizada pelos informantes em sete tarefas, sendo que seis são consideradas de maior complexidade e uma de menor complexidade. Para rememorar, nessa estratégia a criança separa a palavra em sílabas. Porém, nas respostas dadas, isso aconteceu indevidamente, substituindo outros procedimentos, como: separar as palavras por sons, juntar sons para formar palavras, trocar sons e sílabas de lugar na palavra e retirar sons e sílabas para formar novas palavras. Essa opção da criança pode ser uma demonstração que reforça ser a sílaba mais saliente que o fonema. A título de exemplificação, eis algumas respostas que foram documentadas:

a) Falar os sons da palavra LIXO – Resposta: LI-XO (informantes 3, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 23);

b) Falar de trás para frente: IAS – Respostas: AS-IS (informante 6) e AS – I (informante 3);

c) Falar uma palavra que rima com BALÃO – Resposta: BA-LÃO (informante 11);

d) Falar qual palavra esses sons formam: U-V-A – Resposta: VA-CA (informante 12);

e) Se tirar o S de PASTA fica? Resposta: PAS-TA (informantes 4, 16);

f) Se tirar CI de CIPÓ fica? Resposta: CI-PÓ (informantes 4, 9, 16);

g) Diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo para formar a palavra: LHOMI – Resposta: DI-MI (informante 6).

A tarefa Segmentação fonêmica foi a que suscitou mais ocorrências, pois, das oito estratégias desse bloco, ela aparece em cinco, demonstrando ser a tarefa mais difícil para os alunos aqui investigados. É possível, como já foi dito anteriormente, que a exigência cognitiva seja maior para a realização da referida tarefa, o que poderia justificar sua presença em tantas estratégias.

Um fato interessante é que as estratégias Repetição de 1ª, 2ª (Tabela 13) e 3ª opção (Gráfico 11) se restringem a tarefas de identificação, tanto em nível silábico (Identificação de sílaba inicial, Identificação de sílaba medial, Identificação de rima) quanto em nível fonêmico (Identificação de fonema inicial, Identificação de fonema final) e as cinco tarefas são recorrentes nas três estratégias, contudo apenas uma é considerada de maior complexidade: Identificação de fonema final (0.648).

Em sua pesquisa, Pepe (2014) encontra um fato semelhante em relação às estratégias Repetição de 1ª e 3ª opção, nas quais todas as tarefas estão relacionadas com o procedimento de identificação. A autora constata que os sujeitos lançam mão das extremidades das opções, ou seja, são dadas três opções de resposta e os mesmos, provavelmente, fixam na memória mais facilmente a 1ª ou a 3ª opção, descartando a 2ª opção, que aparece em poucos casos. Fiori (2008) ao diferenciar a memória de curto prazo da memória de longo prazo, trata de dois fenômenos: o efeito de primazia e o efeito de recência. Para exemplificar esses fenômenos, a autora descreve a seguinte situação: se for pedido a uma pessoa que restitua o maior número de palavras de uma lista dada, ela se lembra das primeiras palavras da lista (efeito de primazia) e das últimas (efeito de recência), enquanto as do meio foram esquecidas.

O presente estudo se contrapõe aos achados de Pepe (2014) e de Fiori (2008) no sentido de as três estratégias serem utilizadas, a Repetição de 3ª opção se sobressai em relação às demais, com 55 ocorrências (Tabela 12), enquanto a Repetição de 1ª opção aparece com 35 ocorrências (Tabela 12) e a Repetição de 2ª

opção com 33 (Tabela 12). Muito provavelmente, para os sujeitos aqui analisados, a Repetição de 3ª opção seja a estratégia mais fácil de ser armazenada na memória.

A Associação semântica, estratégia em que há uma relação de significação da resposta dada pela criança com o estímulo dado, compondo o mesmo campo semântico, aparece em sete tarefas, duas silábicas e cinco fonêmicas. De todas as tarefas, apenas uma encontra-se no nível de menor complexidade: Produção de palavra com som dado (0.333), conforme Tabela 1.

A título de exemplificação, dentre as respostas dadas para Produção de rima, tarefa em que essa estratégia foi mais utilizada, com 19 ocorrências, dentre as 34 (Tabela 13), tem-se:

a) para rimar com RATO: RATOEIRA (informantes 1, 6), RATA (informantes 9, 12), RATÃO (informante 24), GIRAFÁ (informante 10), LAGARTO (informante 21), compondo o campo semântico de animais, e REI (informante 19). Quando questionado o porquê da resposta, o referido informante respondeu: “O rato roeu a roupa do rei de Roma”);

b) para rimar com BOLA: BOLINHA (informante 6), BALÃO (informantes 12, 15, 18) e BOLÃO (informantes 16, 24);

c) para rimar com CAFÉ: XÍCARA (informante 9), BOLO (informante 10) e FERVENTE (informante 14);

d) para rimar com BALÃO: BOLA (informante 12).

O Apagamento da 1ª sílaba também obteve 34 ocorrências, contudo, diferentemente da Associação semântica que apareceu em 7 tarefas, a estratégia de Apagamento foi utilizada em duas tarefas de exclusão: uma silábica e uma fonêmica, ambas consideradas de maior complexidade.

Em nove tarefas, 5 silábicas (Produção de rima, Exclusão silábica - ambas de maior complexidade -, Transposição silábica, Identificação de rima e Produção de palavra com sílaba dada - tarefas de menor complexidade) e 4 fonêmicas (Segmentação fonêmica, Transposição fonêmica, Síntese fonêmica e Exclusão fonêmica – todas consideradas de maior complexidade), foi utilizada a estratégia Repetição da 1ª letra. Exemplificam essa estratégia respostas como: TETA, quando o esperado era PATA, ao se excluir a sílaba do meio de PATETA (informantes 1, 2, 6, 7, 17, 18, 22), e UVA, quando o esperado era VIVA, ao se excluir o som de U da palavra VIÚVA (informantes 2, 6, 12, 18, 21).

Em Repetição da última sílaba, foram registradas seis tarefas para as 20 ocorrências: três fonêmicas (Segmentação fonêmica, Transposição fonêmica e Exclusão fonêmica, todas de maior complexidade) e três silábicas (Produção de rima, Exclusão silábica – ambas de maior complexidade – e Transposição silábica, considerada de menor complexidade). Ao adotar essa estratégia, os informantes, ao invés de segmentar, transpor, excluir e produzir rima, procedimentos esperados como respostas, simplesmente repetem a última sílaba ou criam uma palavra a partir da repetição da última sílaba do estímulo dado, aparecendo no início ou no final da palavra. Eis alguns exemplos:

a) Segmentação: Estímulo: **OSSO** (Resposta esperada: O-SS-O) – Resposta: **SOCO** (informante 2);

b) Transposição: Estímulo: ALE (Resposta esperada: ELA) – Resposta: **LE** (informante 8);

c) Exclusão: Estímulo: **CARACOL** (Resposta esperada: CARA) – Resposta: **COL** (informantes 4, 6, 9, 11, 18);

d) Produção de rima: Estímulo: **BOLA** – Resposta: **BALA** (informante 3).

A segmentação silábico-fonêmica ocorre como estratégia vinte vezes em duas tarefas fonêmicas, consideradas de maior complexidade: Segmentação fonêmica, com dezoito ocorrências; e Síntese fonêmica, com duas ocorrências. Para lembrar, a segmentação silábica aparece juntamente com a segmentação fonêmica nas respostas dadas pelos informantes, denotando uma certa imprecisão no domínio de segmentação de sílabas e fonemas. Eis alguns exemplos:

a) Síntese: Estímulo: M-A-L-A (Resposta esperada: MALA) – Resposta: **UM-ALA** (informante 6). Importante ressaltar que o **UM** da resposta do referido informante refere-se ao som da letra M. Outra resposta para esse estímulo foi: **MO-S-O-SLA** (informante 13).

b) Segmentação: Estímulo: LIXO (Resposta esperada: L-I-X-O) – Resposta: **LI-X-O** (informantes 6, 19, 22). Outra resposta obtida foi: **S-XU** (informante 13).

E, por fim, os resultados do bloco de estratégias que configuraram abaixo de 20 ocorrências. Esses resultados também estão apresentados em forma de tabela.

Período: 20 de setembro a 30 de outubro de 2015

ESTRATÉGIA	Nº DE OCORRÊNCIAS	TAREFA	PESO RELATIVO
Repetição da 1ª sílaba	18	Segmentação fonêmica	0.970
		Transposição fonêmica	0.925
		Produção de rima	0.824
		Exclusão fonêmica	0.759
		Exclusão silábica	0.565
		Transposição silábica	0.475
Repetição de fonemas	09	Segmentação fonêmica	0.970
		Síntese fonêmica	0.815
Apagamento da última sílaba	07	Exclusão fonêmica	0.759
		Exclusão silábica	0.565
Soletração	05	Segmentação fonêmica	0.970
		Síntese fonêmica	0.815
Repetição parcial da 1ª sílaba	05	Exclusão fonêmica	0.759
		Exclusão silábica	0.565
Apagamento da 1ª letra	04	Segmentação fonêmica	0.970
		Exclusão fonêmica	0.759
Apagamento parcial da 1ª sílaba	03	Exclusão fonêmica	0.759
Repetição do estímulo da tarefa anterior	02	Transposição silábica	0.475
		Identificação de sílaba inicial	0.086

Nesse bloco, é observado que além de o número de ocorrências ser menor que as demais estratégias, a quantidade de tarefas também é reduzida (Tabela 14).

A estratégia que gerou mais ocorrências foi Repetição da 1ª sílaba, envolvendo seis tarefas: três fonêmicas, de maior complexidade e três silábicas, sendo duas de maior complexidade e uma de menor complexidade. Dentre os exemplos, estão:

a) Segmentação: Estímulo: LIXO (Resposta esperada: L-I-X-O) – Resposta: **LI-XÃO** (informante 2);

b) Transposição: Estímulo: LHOMI (Resposta esperada: MILHO) – Resposta: **LHO** (informante 10, 12);

c) Produção de rima: Estímulo: **RATO** – Resposta: **RA** (informante 11);

d) Exclusão: Estímulo: GAVETA (Resposta esperada: GATA) – Resposta: **GA** (informante 9).

As demais estratégias - Repetição de fonemas, Apagamento da última sílaba, Soletração, Repetição parcial da 1ª sílaba, Apagamento da 1ª letra, Apagamento parcial da 1ª sílaba e Repetição do estímulo da tarefa anterior - tiveram

uma incidência baixa, restringindo-se a poucos informantes de ambos os grupos e a poucas tarefas, sendo a maioria delas consideradas de maior complexidade, como pode ser observado na Tabela 14.

Os resultados aqui apresentados, conquanto registrem respostas consideradas inadequadas pelos sujeitos investigados, reforçam que, de alguma forma, utilizando-se de estratégias, as crianças fazem suas análises e demonstram, em alguma medida, uma sensibilidade às propriedades fonológicas da língua. Obviamente, essa sensibilidade precisa ser vista de forma positiva pelos profissionais da educação e saúde, que trabalham com problemas de aprendizagem, de modo que possam direcionar suas práticas para o domínio da modalidade escrita por parte dos sujeitos com as referidas dificuldades.

3.9.2 Tarefas que eliciaram estratégias

Nesta seção, são elencadas as tarefas de consciência fonológica que mais eliciaram estratégias por parte dos informantes, conforme demonstrado no Quadro 1 a seguir:

TAREFA FONÊMICA	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
Exclusão fonêmica	Repetição do estímulo Repetição da 1ª sílaba Repetição parcial da 1ª sílaba Repetição da última sílaba Repetição da 1ª letra Apagamento da 1ª sílaba Apagamento parcial da 1ª sílaba Apagamento da última sílaba Apagamento da 1ª letra Associação semântica Associação fonológica Silabificação
Segmentação fonêmica	Repetição do estímulo Repetição da 1ª sílaba Repetição da última sílaba Repetição de fonemas Apagamento da 1ª letra Associação semântica Associação fonológica Silabificação Soletração Segmentação silábico-fonêmica
Transposição fonêmica	Repetição do estímulo Repetição da 1ª sílaba Repetição da última sílaba

	Associação semântica Associação fonológica Silabificação Lexicalização
Síntese fonêmica	Repetição da 1ª letra Repetição de fonemas Associação semântica Associação fonológica Silabificação Soletração Lexicalização
Produção de palavra que inicia com som dado	Associação semântica Associação fonológica Lexicalização
Identificação de fonema inicial	Repetição da 1ª opção Repetição da 3ª opção
Identificação de fonema final	Repetição da 1ª opção Repetição da 3ª opção

Quadro 1: Tarefas fonêmicas que demandaram estratégias

Em relação às tarefas fonêmicas, consideradas mais difíceis, não houve uma relação direta com o fato de a mais difícil ser a que mais requereu a utilização de estratégias. Para lembrar, a sequência em ordem decrescente de dificuldade é a seguinte: Segmentação fonêmica Transposição fonêmica Síntese fonêmica → Exclusão fonêmica Identificação de fonema final → Produção de palavra que inicia com som dado → Identificação de fonema inicial.

Como constatado no Quadro 1, a tarefa Exclusão fonêmica foi a que mais suscitou estratégias por parte dos alunos investigados. Doze estratégias foram utilizadas, envolvendo repetições, apagamentos, silabificação e associações fonológicas e semânticas. Em Segmentação fonêmica, os informantes fizeram uso de dez estratégias com procedimentos de repetição, apagamento, silabificação, segmentação, soletração e associações fonológicas e semânticas. Dividem o terceiro lugar, por ordem de ocorrências, as tarefas Transposição fonêmica e Síntese fonêmica, com sete estratégias cada. Excetuando a estratégia de soletração, presente apenas em Síntese fonêmica, os procedimentos repetição, associações fonológicas e semânticas, silabificação e lexicalização foram documentados tanto para Síntese quanto para Transposição fonêmica. A tarefa Produção de palavra que inicia com som dado aparece em quarto lugar, com três estratégias; e, dividindo o quinto lugar, estão as tarefas Identificação de fonema inicial e Identificação de fonema final, com as mesmas duas estratégias: Repetição de 1ª opção e Repetição de 3ª opção.

Também não houve uma relação direta entre a tarefa considerada mais complexa e a que mais demandou uso de estratégias no nível silábico, conforme pode ser observado no Quadro 2 a seguir:

TAREFA SILÁBICA	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
Exclusão silábica	Repetição do estímulo Repetição da 1ª sílaba Repetição parcial da 1ª sílaba Repetição da 1ª letra Apagamento da 1ª sílaba Apagamento da última sílaba Associação fonológica Silabificação
Transposição silábica	Repetição do estímulo Repetição do estímulo da tarefa anterior Repetição da 1ª sílaba Repetição da última sílaba Repetição da 1ª letra Associação fonológica Silabificação Lexicalização
Produção de rima	Repetição da 1ª sílaba Repetição da última sílaba Repetição da 1ª letra Associação semântica Associação fonológica
Identificação de rima	Repetição da 1ª opção Repetição da 3ª opção Repetição da 1ª letra
Produção de palavra com sílaba dada	Repetição da 1ª letra Associação fonológica Lexicalização
Identificação de sílaba inicial	Repetição do estímulo da tarefa anterior Repetição da 1ª opção Repetição da 3ª opção
Identificação de sílaba medial	Repetição da 1ª opção Repetição da 3ª opção
Síntese silábica	Repetição do estímulo Associação fonológica

Quadro 2: Tarefas silábicas que demandaram estratégias

Quanto às tarefas envolvendo sílabas, a sequência em ordem decrescente de dificuldade é a seguinte: Produção de rima → Exclusão silábica
Transposição silábica → Identificação de sílaba medial → Identificação de rima → Produção de palavra com sílaba dada → Identificação de sílaba inicial → Segmentação silábica → Síntese silábica.

Dividiram o primeiro lugar, por quantidade de estratégias utilizadas, a Exclusão silábica e a Transposição silábica, ambas com um total de oito. Para Exclusão silábica, foram documentados procedimentos de repetição, apagamento,

associação fonológica e silabificação; e para Transposição silábica, repetição, associação fonológica, silabificação e lexicalização. Na Produção de rima, foram utilizadas cinco estratégias, tendo como procedimentos a repetição e a associação fonológica e semântica. O terceiro lugar foi dividido entre três tarefas, com três estratégias cada: Identificação de sílaba inicial e Identificação de rima, com o procedimento de repetição, enquanto Produção de palavra com sílaba dada, além de repetição, teve também associação fonológica e lexicalização. Em quarto lugar, apareceram, suscitando duas estratégias, a Identificação de sílaba medial - Repetição da 1ª opção e Repetição da 3ª opção - e a tarefa Síntese silábica - na qual foi observada a utilização da Repetição do estímulo e Associação fonológica.

Mesmo não estando registrado no referido quadro, é interessante salientar duas situações observadas durante a análise dos dados: a primeira é que, na tarefa Segmentação silábica, não foi documentado o uso de qualquer estratégia, denotando, realmente, ser uma das mais fáceis para os sujeitos aqui investigados. A segunda é que, além das estratégias elencadas, alguns sujeitos do Grupo B, envolvidos na resolução das tarefas, apresentaram também, em menor escala, outros procedimentos: deram indícios comportamentais de busca de resposta no ambiente, ou seja, ao serem solicitados a produzirem palavras, faziam uma varredura com o olhar para todo o ambiente, na tentativa de encontrar algum objeto que lhe servisse de apoio para dar a resposta, além de gestos corporais e uso de apoio articulatório (em voz baixa, articulavam tanto a palavra-alvo quanto suas possíveis respostas).

Esses achados coincidem com os de Pepe (2014), ao investigar o uso de estratégias que crianças com dislexia utilizam para responder às tarefas de consciência fonológica. Em sua investigação, a autora também identificou que as tarefas de Exclusão (silábica e fonêmica), mesmo não sendo considerada das mais complexas do ponto de vista da hierarquização em nenhum dos níveis de investigação, foram as que mais propiciaram o uso de estratégias. No presente estudo, essas tarefas demandaram o uso de oito estratégias em nível silábico, e doze em nível fonêmico. A título de recapitulação, nessa tarefa, a criança precisa dizer qual palavra resulta da retirada de uma sílaba, no caso da exclusão silábica, e da retirada de um som, no caso da exclusão fonêmica.

Grosso modo, em termos cognitivos, ela precisa pôr em prática os seguintes procedimentos para realizar a operação:

- manter o foco atencional para a palavra-alvo e para o elemento a ser subtraído da palavra, por exemplo: “Se retirar “TE’ de PATETA fica?” ; e, ao mesmo ao mesmo tempo, precisa deixar de lado os outros estímulos presentes no ambiente¹⁴;

- acionar a memória de trabalho, que efetua um processamento cognitivo sobre as informações memorizadas temporariamente (FIORI, 2008);

- excluir a sílaba em questão: TE;

- organizar o que permanece da palavra numa sequência têmporo-espacial: PA - TA;

- checar em seu léxico mental¹⁵ se o que resulta é uma palavra existente na língua: PATA, pois o depósito da informação na memória recorre a diversos sistemas de codificação, entre eles o semântico, o procedimental e o contexto emocional.

Esse percurso cognitivo demonstrou ser muito complicado para a realização das operações necessárias para dezenove dos vinte e quatro informantes.

Em termos de demanda cognitiva, todas as tarefas requerem níveis diferenciados de maturidade neurológica e é importante compreender, além da exigência cognitiva, a capacidade do próprio sistema cognitivo para lidar com elas. A esse respeito, Dockrell e McSchane (2000), ao discutirem dificuldades de aprendizagem das crianças, afirmam que, para assegurar a confiabilidade e validade de uma avaliação, “o profissional deve estar ciente das variáveis que podem influenciar o desempenho de uma criança em determinada tarefa” (p. 12).

Numa análise mais abrangente, o fato de essas tarefas de consciência fonológica levarem as crianças a utilizarem estratégias tão diferenciadas com o

¹⁴ A esse respeito, FIORI (2008) constata que existe uma espécie de filtragem das mensagens que chegam às pessoas, ao passo que há uma rejeição das mensagens que não interessam. Cita a teoria da atenuação de Treisman (1960), afirmando que essa filtragem “não funciona no tudo ou nada: as informações não pertinentes são somente processadas menos profundamente que as informações pertinentes” (p. 154). Afirma, ainda, que a atenção pode ser seletiva, constante, orientada, dividida, exógena ou endógena fazendo com que os processos atencionais sejam automáticos ou voluntários e conscientes ou não. Daí, “os processos atencionais são múltiplos e veremos que servem de base para redes neuronais extensas, envolvendo numerosas regiões cerebrais” (p. 155).

¹⁵ A organização do léxico mental, de acordo com Fiori (2008), não corresponde à organização de um dicionário. “O significado das palavras (semântica) tem aparentemente um papel essencial no armazenamento das mesmas (p. 138). Ao citar Damasio et alii (1996), a autora esclarece a organização do léxico mental segundo três níveis com o envolvimento de diferentes regiões cerebrais: “um conceitual contendo as informações semânticas, um lexical contendo as próprias palavras, um fonológico correspondente aos sons das palavras” (p. 140).

objetivo de acertar a resposta pode sugerir a necessidade de mais investigações que considerem as habilidades implícitas para um desempenho adequado. No presente estudo, as variáveis **natureza** da tarefa e **indivíduo**, consideradas relevantes estatisticamente, sinalizam a importância da história de vida desse indivíduo, do seu contato prévio com a escrita, por conseguinte, com o desenvolvimento de potencialidades cognitivas que envolvem os domínios da linguagem e com a forma como o ambiente escolar lida com essas questões. A falta de estimulação dessas potencialidades pode desencadear no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita mais dificultado para a criança e associado a histórias de fracasso escolar, conduz, segundo Dockrell e McSchane (2000), a utilização de “estratégias de execução pobres e motivação reduzida para tentar resolver determinada tarefa” (p. 22).

Quanto à natureza da tarefa, há o reforço do que é reportado na literatura acerca de as habilidades silábicas serem as que influenciam o desenvolvimento da escrita, obviamente associadas a habilidades de outros níveis linguísticos, já que o processo de aprendizagem não acontece de forma fragmentada.

3.9.2 Achados interessantes

Algumas especificidades chamaram a atenção nas respostas dadas pelos informantes. No que diz respeito ao impacto da alfabetização sobre as habilidade de consciência fonológica, observou-se que algumas respostas foram, possivelmente, influenciadas pelo contato com a escrita e/ou pela influência do nome das letras. Quinze dos vinte e quatro informantes apresentaram essas particularidades, que estão descritas a seguir.

As informantes 2 e 5, ao serem solicitadas a dizer uma palavra que terminasse do mesmo jeito que a palavra CAFÉ, na tarefa Produção de rima, responderam “FERA” (FEIRA) e FEJÃO (FEIJÃO), respectivamente, dando a entender que se apoiaram na sequência das letras F+E, tendo em vista que, sonoramente, na palavra CAFÉ, o som da letra E é aberto [ε] e nas palavras FEIRA e FEIJÃO, a letra E tem o som fechado [e]. Além disso, utilizaram a monotongação, que, segundo Silva (2011, p. 153), é um “fenômeno fonológico em que um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal”. De acordo com Faraco (1997), alguns ditongos decrescentes são reduzidos na fala, o que pode causar dificuldades

para quem está em processo de alfabetização. Isso só será superado à medida que a criança for fixando a forma global da palavra. Ainda em relação a esse fenômeno, fonotaticamente¹⁶, confirma-se a preferência do padrão silábico considerado canônico: C+V (Consoante + Vogal), desconsiderando a estrutura complexa do ditongo decrescente CVS (consoante + vogal + semivogal).

Salienta-se que a realização da monotongação na fala (que acaba influenciando a escrita, visto que, inicialmente, quem está em processo de alfabetização tem esse apoio na oralidade) é um fenômeno recorrente em algumas variantes linguísticas do português brasileiro, já registrado nos achados de Mário Marroquim, em *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*, lançado em 1934.

Os informantes 5, 7, 12, 13, 14, 15, 17 e 21 deram a entender, a partir de suas respostas, que se apoiaram nos nomes das letras:

- ao ser solicitado que produzisse uma palavra que inicia com o som [v], a informante 5 diz o nome da letra: “**VÊ**”;

- ao se pedir que produza uma palavra que inicia com a sílaba SO (a letra O com som fechado, correspondendo a Ô), o informante 7 respondeu: **SOLA**;

- já o informante 12, ao ser questionado acerca da exclusão do som [j] da palavra **CHAMA** (dada como modelo anteriormente às palavras-alvo), respondeu: **X**. Ao serem apresentadas as palavras-alvo dessa tarefa, o referido informante, a partir da relação que estabeleceu entre o som retirado da palavra com a letra que o representa, produziu palavras que se iniciam com a letra em questão. A saber: Se tirar o [v] de VIDA, fica: (resposta esperada: IDA) **VACA** (resposta do informante). O mesmo para: retirar o [s] da PASTA: **SAPO**, retirar o [a] de PEÇA: **ABACAXI**, retirar o [u] de VIÚVA: **UVA**. Curiosamente, esse mesmo informante, ao ser solicitado a produzir palavras com o som dado, só obteve 25% de acerto. Dentre uma das respostas para essa tarefa, produzir uma palavra que se inicia com [j], ele dá como resposta a letra subsequente, considerando a ordem alfabética: **ÍPSILON**;

- a informante 13, na tarefa de Identificação de sílaba inicial, escolhe a 3ª opção, provavelmente influenciada pela letra inicial da palavra-alvo: o desenho de **CENOURA** (ver Figura 4) tem como opções: RAPOSA – **SEMANA** – CHINELO. A resposta esperada é SEMANA, contudo a informante escolhe **CHINELO**,

¹⁶ A fonotática refere-se a um “conjunto de condições que determinam as sequências sonoras bem-formadas de uma língua. Define os padrões silábicos possíveis da língua em questão” (SILVA, 2011, p. 119).

desconsiderando a relação arbitrária existente entre a unidade sonora e a unidade gráfica. Nessa mesma linha de raciocínio, os informantes 17 e 21 para a palavra-alvo PEÇA dão as seguintes respostas, respectivamente: qual palavra resulta da retirada do som [a] da palavra: PEÇA – respostas: **PECA** e **PEC**. A esse respeito, Faraco (1997), ao descrever as relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias, constata que a unidade sonora [s] apresenta as unidades gráfica C ou S, no início da palavra, quando é seguido de vogais anteriores (na escrita I ou E), como é o caso da palavra **CENOURA**; e as unidades gráficas SS, Ç, SÇ e, mais raramente, XS, no contexto entre vogais, caso da palavra **PEÇA**. Para Lemle (2009), a lógica que justifica esse tipo de erro está ligada à “falta de aprendizagem das restrições que a posição na palavra impõe à distribuição das letras e dos sons” (p. 30). Desta forma, constata-se que os informantes em questão, apesar de já terem cursado o 5º ano e de dois deles estarem no grupo controle, aquele considerado como tendo um desempenho escolar global adequado, na avaliação dos professores, ainda precisam aprofundar seus conhecimentos no que diz respeito às relações grafonômicas, aprimorando, assim, sua ortografia;

- as informantes 14 e 15 confundiram o som com a letra na tarefa Exclusão silábica. Ao serem solicitadas a dizer qual palavra resulta da retirada da sílaba **ES** da palavra ESCOLA, ambas deram a mesma resposta: **ECOLA**. Posteriormente, foi confirmado com a professora dessas alunas como é comumente chamada a letra S, a mesma disse que tanto é chamada de “SI” como de “ESSE”.

Também foi observado, em se tratando da confusão com o nome da letra, um equívoco do informante 7 em relação à palavra-alvo GAVETA, na tarefa Exclusão silábica. O mesmo confundiu a sílaba **VE**, de GAVETA, com o nome da letra, pronunciada “VÊ” e ao invés de excluir toda a sílaba, excluiu somente a letra V, resultando na resposta: **GAETA**. Esse estímulo também suscitou a resposta **VETA** para os informantes 1, 2, 6, 11, 17, 18, 21 e 22. Provavelmente por ser mais saliente que as demais sílabas, em se tratando da sílaba tônica da palavra GAVETA, os informantes retêm na memória essa sequência e iniciam a palavra, que dão como resposta, com a sílaba VE, apagando, assim, a 1ª sílaba da palavra. Fato semelhante foi encontrado na pesquisa de Pepe (2014), em relação à forma GAVETA, o que reforça que esta forma precisa ser revista no instrumento de avaliação CONFIAS, já que pode gerar dúvidas para o informante, confundindo-o em sua reflexão.

Outra particularidade que apareceu na amostra, também digna de nota, foi realizada pelo informante 10, também na tarefa Exclusão silábica. Ao ser pedido que dissesse qual palavra resulta da retirada da sílaba **CI** da palavra CIPÓ, o informante responde: **CIPÓL**. É comum na norma local dos euclidenses ouvir a expressão BONÉL para BONÉ. Muito provavelmente, por analogia a essa forma, o referido informante criou essa palavra.

De um modo geral, essas evidências levam a crer que o progresso inicial na aprendizagem da escrita exerce alguma influência na análise que o sujeito faz quando levado a refletir conscientemente acerca dos sons da língua e da possibilidade de manipulá-los, a partir de tarefas de identificação, síntese, segmentação, exclusão, transposição, entre outras.

Apesar de esses achados não terem sido previstos, considerou-se importante apresentá-los, tendo em vista que alguns foram recorrentes, podendo sugerir uma análise mais acurada em relação às respostas apresentadas por parte de quem analisa os dados e com qual objetivo. A preocupação aqui é no sentido de, desavisadamente, algum profissional utilizar esse instrumento como único recurso para avaliar o desempenho real do sujeito investigado, sem correlacionar as respostas com outros fatores que interferem no aprendizado da escrita, tendendo a patologizar o sujeito que não atinge o mínimo esperado. Além disso, pode sugerir, também, uma revisão do próprio instrumento de avaliação, no sentido de aprimorá-lo, já que é considerado um teste predominantemente objetivo, e, como tal, desconsidera os processos que orbitam em torno das respostas dadas, assim como de possíveis justificativas para essas respostas, o que elucidaria dúvidas, dando ao pesquisador uma boa margem de segurança e confiabilidade ao analisar as respostas, sejam elas corretas ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à sua importância para o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, a consciência fonológica tem sido objeto de investigação de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento. Dentre os vários trabalhos publicados, observa-se pelo menos três direções acerca da relação entre esta e a escrita: a consciência fonológica influenciando a escrita, a escrita influenciando a consciência fonológica e uma relação de reciprocidade entre ambas. O presente estudo comunga com a direção da reciprocidade entre consciência fonológica e escrita, tendo em vista que a apropriação de algumas habilidades, sobretudo as que envolvem fonemas, ainda não foram desenvolvidas no início do processo de alfabetização.

Para chegar a essa conclusão, neste trabalho, teve-se como objetivo descrever o desempenho em tarefas de consciência fonológica de crianças que frequentaram o 2º e o 5º anos do Ensino Fundamental I, apresentando ou não dificuldades de aprendizagem da língua escrita. Além disso, objetivou-se: a) traçar o perfil de aquisição das habilidades de consciência fonológica, hierarquizando as tarefas que compõem o teste padronizado aplicado, o CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial, de Moojen et alii (2011); b) comparar os resultados das crianças sem dificuldades de aprendizagem com os resultados da avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem de língua escrita; c) verificar se a variável sexo/gênero interfere no desempenho das tarefas de ambos os grupos; e d) identificar possíveis estratégias utilizadas pelos sujeitos na tentativa de acertarem a tarefa proposta.

A abordagem teórica aqui adotada foi a construtivista, baseada no percurso evolutivo da aquisição da escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1991), tendo em vista a relação das hipóteses de escrita com as tarefas de consciência fonológica delineadas no CONFIAS.

No cômputo geral, quanto à hierarquização das tarefas, levando-se em conta os pesos relativos, observou-se que as que envolvem sílabas, em sua maioria, são consideradas mais fáceis e são adquiridas antes das que envolvem fonemas. Numa evolução gradativa, partindo das tarefas mais fáceis para as mais difíceis, eis a sequência encontrada nos grupos investigados: Síntese silábica - Segmentação

silábica – Identificação de sílaba inicial – Produção de palavra com sílaba dada – Identificação de rima – Identificação de fonema inicial – Produção de palavra que inicia com som dado – Identificação de sílaba medial – Transposição silábica – Exclusão silábica – Identificação de fonema final – Exclusão fonêmica – Síntese fonêmica – Produção de rima – Transposição fonêmica e Segmentação fonêmica.

Essa sequência coincide parcialmente com os resultados do CONFIAS. Dentre as habilidades que envolvem sílabas, houve coincidência. A tarefa considerada mais difícil foi a Produção de rima e a mais fácil, Síntese silábica. Entretanto, no nível fonêmico, a tarefa considerada mais difícil, em todos os níveis de escrita, no CONFIAS, foi a Transposição fonêmica e a mais fácil, Produção de palavra que inicia com o som dado, enquanto neste estudo, a mais difícil foi Segmentação fonêmica e a mais fácil, Identificação de fonema inicial.

Quanto ao perfil aquisicional, os informantes que cursaram o 2º ano conquistaram quatro tarefas silábicas - Síntese silábica, Segmentação silábica, Identificação de sílaba inicial e Produção de palavra com sílaba dada - e uma tarefa fonêmica - Produção de palavra que inicia com o som dado. Já os informantes que cursaram o 5º ano consolidaram sete das nove tarefas silábicas - Síntese silábica, Segmentação silábica, Identificação de sílaba inicial, Produção de palavra com sílaba dada, Identificação de sílaba medial, Identificação de rima e Transposição silábica - e três fonêmicas - Produção de palavra que inicia com o som dado, Identificação de fonema inicial e Segmentação fonêmica.

Esses achados reforçam que, em termos de hierarquização por nível de dificuldade, as tarefas consideradas mais simples, em que a demanda cognitiva é menor, são as que foram conquistadas no início do processo de alfabetização dos informantes investigados. Note-se que a sequência é exatamente a mesma tanto para o nível silábico quanto para o nível fonêmico, para os integrantes do 2º ano. À medida que vão evoluindo nos anos escolares e na idade, conseqüentemente, implicando nível de maturação cognitiva e oportunidades sociais com material escrito, os informantes vão consolidando aspectos significativos do letramento e da alfabetização, demonstrando também um maior domínio das habilidades de consciência fonológica, ao dominar um repertório maior de tarefas. É óbvio que, gradativamente, a importância dessas habilidades vai diminuindo e cedendo lugar a outros aspectos linguísticos, entre eles a consciência metamorfológica, a consciência metassintática, a consciência metatextual, a consciência

metapragmática. A consciência fonológica parece ser necessária principalmente para o domínio de competências que proporcionarão o entendimento e a construção do sistema de escrita alfabético por parte de quem está se alfabetizando, fundamentais para a codificação e decodificação da escrita.

Também é perceptível, a partir dos resultados encontrados e do que reporta a literatura (a esse respeito ver MORAIS, 2012; MOUSINHO e CORREA, 2009), que, durante o desenvolvimento da consciência fonológica, o domínio de algumas tarefas silábicas é que influencia inicialmente o processo de alfabetização, tendo em vista que os alunos que já cursaram o 5º ano ainda demonstram estar em vias de aquisição de tarefas como Produção de rima e Exclusão silábica e dominam apenas três das sete tarefas fonêmicas propostas no teste aplicado – Produção de palavra que inicia com o som dado, Identificação de fonema inicial e Segmentação fonêmica.

No CONFIAS, a depender do estágio de escrita, a sensibilidade à rima, mais especificamente o procedimento de identificação, mostrou-se ora considerada fácil, para as crianças que se encontram no estágio pré-silábico, e ora difícil, para as crianças no estágio alfabético. Diferentemente desse resultado, no presente trabalho, os informantes do 2º ano não conquistaram essas habilidades, mesmo os que se encontram no nível alfabético, e os informantes do 5º ano demonstram estar em vias de aquisição para a Identificação de rima, contudo a Produção de rima, das tarefas silábicas, é a que se mostrou mais complexa para a população investigada.

Na análise quantitativa, dentre as variáveis analisadas pelo GoldVarb X, as que demonstraram significância em relação à variável dependente – ter ou não consciência fonológica – foram as relacionadas à natureza da tarefa e ao indivíduo.

Possivelmente, a natureza da tarefa está relacionada com níveis de maturidade neurológica para concretizar as demandas cognitivas necessárias à realização das tarefas, por isso a possibilidade de hierarquiza-las. Entre os aspectos cognitivos envolvidos estão a atenção, a memória e a sequencialidade temporal e espacial.

Quanto à variável indivíduo, o que poderia justificar sua significância para este estudo está relacionado com sua história de vida, o que foge ao escopo desta pesquisa. Entretanto, já que o aspecto social entra em cena, é importante lembrar, também, que numa perspectiva construtivista, o percurso aquisicional é evolutivo e os conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabético não são adquiridos

naturalmente, necessitando de uma intervenção formal para que os indivíduos, sejam eles crianças ou adultos, o apreendam. Contudo as diferentes oportunidades vivenciadas por esses indivíduos com a linguagem escrita afetam diretamente tal percurso. Ávila (2005) ressalta que a importância da experiência de vida da criança em relação à língua escrita afeta diretamente o desenvolvimento da consciência fonológica, pois aquelas crianças pertencentes a classes menos favorecidas socialmente defrontam-se com menos oportunidades de reflexão linguística. Consequentemente, fatores como idade, capacidade metacognitiva¹⁷, nível de escolaridade, característica da atividade que a coloca diante da necessidade imediata de utilizar as informações armazenadas em seu sistema fonológico determinarão o nível de consciência fonológica de cada criança e, por conseguinte, o acesso e o sucesso em relação à alfabetização.

As variáveis, ano/série, sexo/gênero, idade, desempenho não se mostraram significantes nesta investigação. Porém, qualitativamente, os resultados encontrados apontam que nos anos escolares investigados, o Grupo A – composto por crianças que não apresentam dificuldades na aquisição/desenvolvimento da língua escrita - apresentou desempenho superior, quando comparado ao Grupo B – formado por crianças que apresentam dificuldades, no âmbito geral do aprendizado, segundo avaliação subjetiva das professoras. Além de o desempenho ser inferior na resolução das tarefas de consciência fonológica, as crianças do Grupo B também recorreram a mais estratégias para responder às questões apresentadas que as crianças do Grupo A.

Em relação a essa particularidade, foram elencadas vinte estratégias com procedimentos de repetição, apagamento, segmentação, silabificação, soletração, lexicalização, associação fonológica e semântica que os informantes utilizaram com o objetivo de dar a resposta correta, contudo o fizeram de forma equivocada. Esse achado corrobora os encontrados por Pepe (2014), que também identifica em seu trabalho com crianças disléxicas o uso de estratégias reparadoras para lidar com as possíveis dificuldades enfrentadas por essas crianças ante as tarefas propostas.

¹⁷ “Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, ‘monitorando’ seu pensamento. [...] Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades do textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica” (LEITE e MORAIS, 2012, p. 21).

Desta forma, comprova-se a hipótese de que quando a criança não consegue manipular os elementos sonoros da língua, expressando o conhecimento explícito da consciência fonológica, demonstra dificuldades no decorrer do processo de aprendizagem da escrita.

Outra situação analisada foi se havia alguma interferência do sexo/gênero na resolução das tarefas. Em consonância com vários estudos, já apresentados ao longo deste trabalho, como os de Zucoloto e Sisto (2002), Tenório e Ávila (2012), assim como os resultados do próprio CONFIAS, o resultado aqui encontrado demonstra que a variável sexo/gênero não interferiu no desempenho dos informantes de nenhum dos grupos estudados

Sabe-se do caráter inconclusivo de qualquer pesquisa, dos vários fatores que podem interferir nos resultados e do lugar onde se coloca o pesquisador para destriçar os dados de forma que seu trabalho seja relevante para a sociedade. Então, o que se pode concluir aqui, a partir do transcorrer do pesquisa é o quanto ainda se precisa investigar e investir esforços no entendimento de aspectos que contribuem para o entendimento dos processos de letramento e de alfabetização.

Percebe-se uma notória preocupação de órgãos governamentais ligados à Educação de fomentar políticas e programas educacionais no sentido de capacitar e orientar os educadores e estudos como este podem auxiliar nessa meta, pois ao desconsiderar a reflexão linguística em todos os seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo), ao deixar de lado sua relação com o código alfabético, os professores e profissionais que trabalham diretamente com a aquisição da língua escrita e/ou distúrbios que afetam tal aquisição deixam de dar subsídios imprescindíveis às crianças, no sentido de facilitar o pensar reflexivo e consciente dos aspectos linguísticos. De posse desses conhecimentos, esses profissionais devem levar em conta as exigências das tarefas, as habilidades cognitivas envolvidas na execução das mesmas, o contexto de avaliação e de intervenção para que as crianças se tornem leitores e escritores profícuos, superando tanto as dificuldades que fazem parte do percurso natural de aprendizagem quanto as dificuldades específicas que possam surgir ao longo desse processo.

Dessa forma, percebe-se a relevância deste estudo para o campo educacional, no sentido de balizar os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I quanto à observância da necessidade de estimulação da consciência

fonológica, principalmente relacionada às tarefas envolvendo sílabas, capacitando-se, assim, para reconhecer e a elaborar atividades envolvendo fonemas e grafemas para serem trabalhados de forma explícita e lúdica, ajudando as crianças tanto no percurso típico de aprendizagem da língua escrita quanto na superação de possíveis dificuldades.

REFERÊNCIAS

ÀVILA, Clara Regina Brandão de. Consciência Fonológica. IN: FERREIRA, Leslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Débora M; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2005.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 3ª ed. Ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BELLO, J. L. de P. **Metodologia científica**: manual para elaboração de textos acadêmicos, monografias, dissertações e teses. Rio de Janeiro: UVA, 2007.

BERBERIAN, Ana Paula. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbos de leitura e escrita. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. (Org.). **Linguagem escrita**. Referenciais para Clínica Fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

BETELSON, P.; DE GELDER, B. Learning about Reading from illiterates. In A. M. Galaburda (Ed.). **From reading to neurons** (pp. 1-25), Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

BLISCHAK, D. M. **Phonologic awareness**: Implications for individuals with little or no functional speech. *Augmentative and Alternative Communication*, 10, 245-254, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. **Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar**. *Psico-USF*, v.12, n.1, p.55-64, jan./jun. 2007.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra et alii. **Alfabetização**: método fônico. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CARROL, J. M., SNOWLING, M. J., STEVENSON, J & HULME, C. **The development of phonological awareness in preschool children**. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923, 2003.

CHARD, David J.; DICKSON, Shirley V. **Consciência Fonológica: Linhas mestras para ensino e para avaliação**, 1999. Disponível em: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/_chard_phono_awareness.html Acesso em 25 de junho de 2015.

CORREA, Jane. Avaliação da escrita da criança: Descritores para uma aprendizagem reflexiva. In: CAPOVILLA, Fernando C. **Transtornos de aprendizagem, 2: da análise laboratorial e da reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação**. São Paulo: Memnon, 2011.

CUNHA, Vera Lucia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. Rev. Psicopedagogia, 2011; 28(85), p. 85-96.

DOCKRELL, Julie; MCSCHANE, John. **Crianças com dificuldades de Aprendizagem**. Uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUMAS, J. E. Os transtornos de comunicação e de aprendizagem. In: DUMAS, J. E. (Ed.) **Psicopatologia da infância e adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011, p. 183-225.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Cognitive psychology: a student's handbook**. New York, NY: Lawrence Erlbaum, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERRANTE, Carla; BORSEL, John Van; PEREIRA, Mônica Medeiros de Britto. **Aquisição fonológica de crianças de classe sócio econômica alta**. Rev. CEFAC, São Paulo, v.10, n.4, p. 452-460, out-dez, 2008.

FERREIRO, Emilia et alii. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México: Dirección General de Educación Especial. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar, 1982.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et alii. **Aquisição fonológica do português**. Perfil de Desenvolvimento e Subsídio Para Terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, P. M.; CARDOSO, T. S. G; SIQUARA, G. M. **Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade:** avaliação de habilidades e rima. Rev. Psicopedagogia. 2012; 29(88), p. 33-45.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia:** neuropsychological and cognitive analysis of phonological reading. London, Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

GUEDES, Mariana Chaves Ruiz. **Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2009.

GUERRA, L. B. **A criança com dificuldades de aprendizagem:** considerações sobre a teoria-modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br . Acesso em: 21 dez 2015.

LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes de; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MEZZOMO, Carolina Lisboa; OLIVEIRA, Carolina Cardoso; RIBAS, Letícia Pachecol. **Aquisição fonológica do português.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Artur Gomes de. **O ensino do sistema de escrita alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Unidade 3. Ano 1. Brasília, 2012

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 17ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARROQUIM, Mário. **A língua do Nordeste:** Alagoas e Pernambuco. 3ª ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

MASSI, Giselle de Athayde et alii. Enfoques acerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbios ou hipóteses? In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; Guarinello, Ana Cristina. (Org.). **Linguagem escrita.** Referenciais para Clínica Fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: ALB: FAPESP, 1999.

MATNEZAUER, Carmen Lúcia Barreto. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et alii. **Aquisição fonológica do português.** Perfil de desenvolvimento e subsídios par terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOOJEN, Sônia (Coord.); LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosângela Marostega; FREITAS, Gabriela Menezes de; BRODACZ, Raquel; SIQUEIRA, Maity; COSTA, Adriana Corrêa; GUARDA, Elisabet. **CONFIAS: Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona de. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de et alii. **A compreensão dos sistemas de escrita alfabética e de numeração decimal na Educação Infantil: efeitos da origem sociocultural**. Seminário de Estudos em Educação e Linguagem do CEEL, 3, Recife, 2007. Anais. Recife: UFPE, 2007, p. 1-11, CD-ROM.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

MORALES, Michele Vieira, MOTA, Helena Bolli, KESKE-SOARES, Márcia. **Habilidades em consciência fonológica em crianças com desvios fonológicos**. JBF – Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia v.3, n. 10. Curitiba: Editora Maio, 2002.

MOREIRA, Cláudia Martins. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MOTA, Helena Bolli; MELO FILHA, Maria das Graças de Campos; LASCH, Sabrina Schützenhorfer. **A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica**. Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia, São Paulo, v. 9, n. 4, out-dez, 2007.

MOTA, Marta Maria Peruzzi Elia da; BESSE, Anne-Sophie; DIAS, Jaqueline; MANSUR-LISBOA, Stella; SILVA, Danielle Andrade. **O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização**. *Psicol. Reflex Crític*. Vol 24 nº 1. Porto Alegre, 2011.

MOUSINHO, R; CORREA J. **Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores**. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 2009, 21(2), p. 113-118.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto (Org.). **Distúrbios de leitura e escrita**. Teoria e Prática. Barueri: Manole, 2002.

NOVAES, Carolina Bernardi de; MISHIMA, Fabíola; SANTOS, Patrícia Leila dos. **Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização**. *Rev. Psicopedagogia*, 2013; 30(93), p. 189-200.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. **Consciência fonológica e o processo de aprendizagem da leitura e escrita**: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. Rev. CEFAC. 2009, abr-jun; 11(2), p. 207-212.

PANTANO, T; ASCENCIO-FERREIRA, V. Atenção e memória. In: PANTANO, T.; ZORZI, J. L. (Org.). **Neurociência aplicada a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

PEPE, Vera Pedreira dos Santos. O desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas de consciência fonológica. **Relatório final de pesquisa**. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

PIAGET, Jean. Education et instruction depuis 1935. Encyclopedie française. Paris: Société nouvelle de l'Encyclopedie française, v 15, p. 7-49, 1965a.

ROAZZI, A; DOWKER, A. **Consciência fonológica**: rima e aprendizagem da leitura. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 5, n. 1, p. 31-55, jan/abr, 1989. Disponível em: <<http://portal.revistas.bvs.br>>. Acesso em 25 jun 2015.

SACALOSKI, Marisa; ALAVARSI, Edna; GUERRA Gleidis R. **Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Lovise, 2000.

SALGADO, C.; CAPELLINI, S. A. **Desempenho de leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico**. Psicol. Esc. Educ. 2004; 8(2), p. 179-88.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **GoldVarb X** – a multivariate analysis application. 2005. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref. Acesso em: 20 out 2011.

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

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H, SMITH, N. **The structure of phonological representations**. Dordrecht: Foris, 1982.

SILVA, Thaís Cristófaró. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**. Fonologia em Nova Chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura**. Relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez nº 0, 1995, p. 5-16.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. Conferência no I Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita. Agosto, 2007. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1997.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 14. Unicamp, p. 53-63, 1988.

TENÓRIO, Sabrina Maria Pimentel da Cunha Pinto; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. **Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental**. Revista CEFAC. 2012. jan-fev; 14(1), p. 30-38.

TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K.; RASHOTTE, C. A. **Longitudinal studies of phonological processing and reading**. Journal of learning disabilities, 27(5), 276-286. 1994.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. SISTO, Fermino Fernandes. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura**. Interação em Psicologia, 2002, 6(2), p. 157-166.

<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acesso em: 21 dez 2015.

<https://www.google.com.br/search?q=MAPA+EUCLIDES+DA+CUNHA+BAHIA> Acesso em: 21 dez 2015.

<http://www.cidades.ibge.gov.br> . Acesso em: 21 dez 2015.

ANEXO A – CONFIAS – CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL

CONFIAS (MOOJEN E COLABORADORES, 2003)

Hab.	Alvos	A
S1 - Síntese	so – pa	
	pi – ja – ma	
	bi – co	
	sor – ve – te	
	má – gi – co	
	e – le – fan – te	
S2 – Segm.	Sala	
	Urubu	
	gato	
	abacaxi	
	cachorro	
	escova	
S3 – Identif. Silaba Inicial	Cobra / copo-time-loja	
	Garrafa / Foguete-galinha-caderno	
	Faca / fada-vaso-lata	
	Pipoca / sapato-piscina-bigode	
	Cabide / bandeira -palito-carroça	
	Cenoura / raposa-semana-chinelo	
S4 – Identif. rima	Mão / Sai-cão-luz	
	Aranha / Montanha-umbigo-carinho	
	Flor / Pão-dor-trem	
	Martelo / Morango-tapete-castelo	
	Abelha / Relógio-orelha-vestido	
	Coração/ Armazém-carnaval-injeção	
S5 – Prod c Sil. dada	Pa = papai, pacote	
	Já = jarra, japonês	
	Ca	
	Ba	
	So	
S6 – ident. Silaba medial	Girafa / Pirata-panela-dinheiro	
	Camelo / Colega-vermelho-bolacha	
	Tomate / Fumaça-lanterna-espeto	
	Palhaço / Mochila-caneta-telhado	
	Cavalo / Soldado-gravata-dominó	
	Jacaré / Avental-macarrão-dominó	
S7 – Prod Rima	Chapéu=céu, véu	
	Pente=quente, dente	
	Balão	
	Café	
	Rato	
S8 – exclusão.	Bola	
	"so" de socorro=corro	
	"be" de cabelo=calo	
	"ci" de cipó	
	"pi" de piolho	
	"es" de escola	
	"te" de pateta	
	"vê" de gaveta	
"le" de pele		
S9 – Transpos.	"to" de gasto	
	"col" de caracol	
	Darró=roda	
	Chobi = bicho	
	Tapór	
	Lhomí	
Cafó		
Valú		

Hab.	Alvos	A
F1 – Prod c ini. Dado	[a]	
	[f]	
	[j]	
	[l]	
	[v]	
	[s]	
F2 – Identif. Fon inicial	Sino / sede – chuva – gema	
	Bota / gasto – banco – pêra	
	Urso / ovo – bolo – unha	
	Folha / vela – figo – cola	
	Macaco / menino – presente - salada	
	Dedo / doce – sapo – linha	
F3 – Identif. Fon final	Coelha / azete – sorriso – farinha	
	Chave / pele – cama – lobo	
	Lápis / pedra – garfo – férias	
	Tambor / nariz – colher – manhã	
	Piano / criança – cidade – banheiro	
	Escada / cabeça – parede - morcego	
F4 – Exclusão	Som [j] de chama = ama	
	Som [r] de barba = baba	
	Som [r] de mar	
	Som [j] de jaula	
	Som [y] de vida	
	Som [s] de pasta	
	Som [a] de peça	
Som [u] de viúva		
F5 – Síntese	E – V – A	
	M – E – S – A	
	J – Á	
	U – V – A	
	A – S – A	
F6 – Segment.	M – A – L – A	
	Vó	
	Lua	
	Chá	
	Osso	
	Lixo	
F7 – Transpos.	Mola	
	Amú	
	Íca	
	Ale	
	Ova	
	ola	
ias		

ANEXO B – DITADO DE PALAVRAS E DE PSEUDOPALAVRAS

PALAVRAS REAIS				PSEUDOPALAVRAS			
CV	Ai	A	Sábado	CV	Ai	A	Pático
		NA	Maluca			NA	Mabido
	I	A	Sapato		I	A	Dabaca
		NA	Sacudi			NA	Fébada
	Af	A	Caruru		Af	A	Sabuti
		NA	Peteca			NA	Fomita
VC	Ai	A	Árvore	VC	Ai	A	Áspito
		NA	Argola			NA	Irpada
	I	A	Faísca		I	A	Taísca
		NA	Maestro ¹			NA	Jaiscou
	Af	A	Sabiás		Af	A	Fabiós
		NA	Férias ²			NA	Capias
CVC	Ai	A	Músculo	CVC	Ai	A	Mórtiro
		NA	Castelo			NA	Gaspido
	I	A	Batismo		I	A	Parista
		NA	Beliscar			NA	Safistou
	Af	A	Jacarés		Af	A	Sapiris
		NA	Caretas			NA	Mirefas
CCV	Ai	A	Grávida	CCV	Ai	A	Tréfida
		NA	Privada			NA	Grimada
	I	A	Retrato		I	A	Petrado
		NA	Sofredor			NA	Mitrafou
	Af	A	Encobri		Af	A	Sebofri
		NA	Milagre			NA	Malupra
CCVC	Ai	A	Plástico	CCVC	Ai	A	Cráspito
		NA	Tristeza			NA	Trasmuta
	I	A	Madrasta		I	A	Rabrasto
		NA	Refrescar			NA	Reprisgou
	Af	A	Cicatriz		Af	A	Malabris
		NA	Palavras			NA	Baligras

Quadro 1- Palavras reais e pseudopalavras do APPTL

Fonte: Moreira (2009)

Legenda: CV: consoante + vogal; VC: vogal + consoante; CVC: consoante + vogal + consoante; CCV: consoante + consoante + vogal; CCVC: consoante + consoante + vogal + consoante; Ai: inicial absoluta; I: interna; Af: posição final; A: Acentuada; NA: Não acentuada

¹ Segundo Moreira, a inclusão de *Maestro* se deve a duas razões: à dificuldade de se encontrar uma palavra cuja sílaba em foco estivesse na posição não-acentuada, e ao fato da sílaba em questão obedecer ao padrão desejado VC

² De acordo com Moreira, conquanto *Férias* seja interpretada como dissilábica terminada em ditongo crescente, o leitor, sobretudo o iniciante, tende a segmentá-la em três sílabas, sendo esse o motivo de sua integração ao elenco de palavras terminadas em VC

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



ESTADO DA BAHIA
 Prefeitura de Euclides da Cunha
 Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer.
 Escola Municipal Professora Erotildes Siqueira
 Código INEP: 29340250



E. M. P. E. S.

Para: Direção da Escola Municipal Professora Erotildes Siqueira

Solicitamos autorização para desenvolver uma pesquisa com os alunos que concluíram o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental I em 2014.

A referida pesquisa tem como tema **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PERFIL DOS SUJEITOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM EUCLIDES DA CUNHA - BA** e como objetivos: descrever o desempenho de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita que frequentaram em 2014 o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental I em tarefas de consciência fonológica; traçar o perfil aquisicional das habilidades em consciência fonológica das crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita; fazer uma análise comparativa dos resultados obtidos na avaliação das crianças sem dificuldades de aprendizagem com os resultados na avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem de língua escrita; verificar se o fator sexo interfere no desempenho das tarefas de ambos os grupos e identificar possíveis estratégias utilizadas pelos sujeitos na tentativa de acertarem a tarefa proposta.

Esta pesquisa faz parte do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, oferecido pela UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana e tem como orientadora a Profª Dra. Vera Pepe.

Utilizaremos como base metodológica a aplicação de um teste padronizado – o CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação Sequencial e de um ditado de palavras e pseudopalavras.. O desenho metodológico na íntegra encontra-se à disposição para apreciação.

Salientamos que o trabalho só será iniciado após parecer positivo do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS.

Esperando contar com autorização positiva, agradecemos atenciosamente e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.


 Juciana Santos Cerqueira

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a pesquisa, cujo título é **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: PERFIL DOS SUJEITOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM EUCLIDES DA CUNHA - BA**, na Escola Municipal xxxxx, em Euclides da Cunha – BA, a ser realizada pela pesquisadora JUCIANA SANTOS CERQUEIRA, utilizando a aplicação do teste padronizado CONFIAS e de um ditado de palavras reais e pseudopalavras.

Euclides da Cunha, 15 de maio de 2015.


 Diretora

Mariêne Araújo da Costa
 Diretora Escolar
 Portaria nº 001/2014

Rua Euclides Rehem, s/nº, Bairro Jeremias - Euclides da Cunha, Bahia.
 CEP: 48.500-000, Telefone: (75) 3271-2181

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais, seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo de pesquisa que tem como objetivo descrever o desempenho de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da língua escrita que cursaram o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental I, em 2014, em tarefas de consciência fonológica.

Leia cuidadosamente todas as informações e, havendo dúvidas, faça todas as perguntas que julgar necessárias.

A avaliação requer a aplicação de um teste de consciência fonológica, que será respondido oralmente e de um teste de escrita de palavras e de pseudopalavras (palavras inventadas). A fim de garantir a confiabilidade das informações coletadas, será feita a filmagem da testagem. A exibição das imagens ficará restrita a situações acadêmicas onde o tema seja foco de discussão, a exemplo de congressos, simpósios, entre outros. Os procedimentos não serão invasivos, nem dolorosos. A coleta de dados não causará dano à saúde física do(a) participante e esta pesquisa é avaliada como de risco mínimo, visto que seu/sua filho(a) pode se sentir envergonhado ou sentir-se ansioso ou constrangido por achar que não saberá dar a resposta adequada.

A participação é voluntária. Caso autorize a participação de sua/sua filho(a), assine este formulário em duas vias e mantenha uma cópia com você. O procedimento de avaliação terá duração de aproximadamente 60 minutos e será realizada em horário marcado, na própria escola, no turno oposto ao que seu/sua filho(a) estuda, para não atrapalhar a rotina escolar.

As informações que obtivermos deste estudo poderão auxiliar profissionais de diversas áreas que atuam com a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, inclusive em situações em que a criança apresenta dificuldades.

Os resultados desse estudo serão divulgados em palestra na própria escola, em relatório para o Comitê de Ética em Pesquisa e em revistas científicas, contudo o nome de seu/sua filho(a) será mantido em sigilo. Você será informado sobre os resultados dessa pesquisa após o seu término.

Qualquer dúvida você poderá entrar em contato com Juciana Santos Cerqueira, e com Vera Pedreira dos Santos Pepe (Professora Orientadora) por meio do telefone (75) 3161-8442, ou no seguinte endereço: Av. Transnordestina, S/N, Novo Horizonte – Feira de Santana – BA - Universidade Estadual de Feira de

Santana - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Módulo II –
Prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes.

Nome do(a) Aluno(a)

Nome do(a) Responsável Legal
do(a) Aluno(a)

Assinatura

Data

Nome do Investigador-principal

Assinatura

Data

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que irá ajudar os professores e outros profissionais da educação a entenderem melhor alguns processos que acontecem com as crianças quando estão aprendendo a ler e a escrever.

Seus pais já autorizaram a sua participação. A pesquisadora fará algumas perguntas oralmente e um ditado de palavras reais e de palavras inventadas. Você deve responder da forma que souber ou que achar melhor. Não se preocupe se errar ou se não souber responder, pois isso não valerá nota.

Essa conversa será filmada para depois ser analisada com mais tranquilidade. Mas não se preocupe, seu nome será mantido em sigilo e as imagens não serão exibidas publicamente.

Caso aceite, assine seu nome na linha abaixo.

Agradeço sua colaboração.

Nome do(a) Aluno(a)

Euclides da Cunha, de de 2015

APÊNDICE D – RODADA DOS DADOS DO GOLDVARB X

• BINOMIAL VARBRUL • 03/07/2015 19:42:20

Name of cell file: .cel

Averaging by weighting factors.
Threshold, step-up/down: 0.050001

Stepping up...

----- Level # 0 -----

Run # 1, 1 cells:
Convergence at Iteration 2
Input 0.396
Log likelihood = -1127.761

----- Level # 1 -----

Run # 2, 2 cells:
Convergence at Iteration 3
Input 0.396
Group # 1 -- M: 0.485, H: 0.515
Log likelihood = -1126.983 Significance = 0.215

Run # 3, 5 cells:
Convergence at Iteration 5
Input 0.386
Group # 2 -- 7: 0.582, 8: 0.702, 1: 0.348, 0: 0.312, 2: 0.529
Log likelihood = -1049.579 Significance = 0.000

Run # 4, 2 cells:
Convergence at Iteration 4
Input 0.387
Group # 3 -- D: 0.643, Q: 0.357
Log likelihood = -1061.456 Significance = 0.000

Run # 5, 2 cells:
Convergence at Iteration 4
Input 0.391
Group # 4 -- A: 0.395, B: 0.605
Log likelihood = -1091.914 Significance = 0.000

Run # 6, 16 cells:
Convergence at Iteration 6
Input 0.366
Group # 5 -- 1: 0.104, 2: 0.120, 3: 0.136, 4: 0.327, 5: 0.300, 6: 0.405, 7: 0.760, 8: 0.554, 9: 0.488, U: 0.379, D: 0.367, T: 0.615, Q: 0.703, C: 0.752, S: 0.937, X: 0.868
Log likelihood = -903.284 Significance = 0.000

Run # 7, 24 cells:
Convergence at Iteration 5
Input 0.378
Group # 6 -- A: 0.523, B: 0.649, C: 0.380, D: 0.793, E: 0.508, F: 0.635, G: 0.553, H: 0.508, I: 0.736, J: 0.858, K: 0.793, L: 0.759, M: 0.235, N: 0.176, O: 0.397, P: 0.595, Q: 0.446, R: 0.538, S: 0.254, T: 0.196, U: 0.273, V: 0.478, W: 0.235, X: 0.462
Log likelihood = -990.171 Significance = 0.000

Add Group # 5 with factors 123456789UDTQCSX

----- Level # 2 -----

Run # 8, 32 cells:
Convergence at Iteration 6
Input 0.365

Group # 1 -- M: 0.480, H: 0.520
 Group # 5 -- 1: 0.104, 2: 0.120, 3: 0.136, 4: 0.327, 5: 0.300, 6: 0.404, 7: 0.760, 8: 0.554, 9: 0.488, U: 0.379, D: 0.366, T: 0.615, Q: 0.703, C: 0.752, S: 0.937, X: 0.869
 Log likelihood = -902.255 Significance = 0.161

Run # 9, 80 cells:
 Convergence at Iteration 7
 Input 0.347
 Group # 2 -- 7: 0.613, 8: 0.770, 1: 0.292, 0: 0.249, 2: 0.540
 Group # 5 -- 1: 0.082, 2: 0.096, 3: 0.110, 4: 0.296, 5: 0.268, 6: 0.382, 7: 0.795, 8: 0.558, 9: 0.479, U: 0.354, D: 0.340, T: 0.631, Q: 0.733, C: 0.786, S: 0.956, X: 0.900
 Log likelihood = -796.834 Significance = 0.000

Run # 10, 32 cells:
 Convergence at Iteration 7
 Input 0.350
 Group # 3 -- D: 0.694, Q: 0.306
 Group # 5 -- 1: 0.086, 2: 0.101, 3: 0.115, 4: 0.301, 5: 0.273, 6: 0.385, 7: 0.789, 8: 0.556, 9: 0.479, U: 0.358, D: 0.344, T: 0.627, Q: 0.727, C: 0.780, S: 0.953, X: 0.895
 Log likelihood = -813.431 Significance = 0.000

Run # 11, 32 cells:
 Convergence at Iteration 6
 Input 0.358
 Group # 4 -- A: 0.359, B: 0.641
 Group # 5 -- 1: 0.094, 2: 0.110, 3: 0.125, 4: 0.314, 5: 0.286, 6: 0.395, 7: 0.775, 8: 0.555, 9: 0.484, U: 0.369, D: 0.355, T: 0.621, Q: 0.715, C: 0.766, S: 0.946, X: 0.883
 Log likelihood = -855.272 Significance = 0.000

Run # 12, 384 cells:
 Convergence at Iteration 9
 Input 0.329
 Group # 5 -- 1: 0.062, 2: 0.074, 3: 0.086, 4: 0.270, 5: 0.239, 6: 0.365, 7: 0.824, 8: 0.565, 9: 0.475, U: 0.333, D: 0.317, T: 0.648, Q: 0.759, C: 0.815, S: 0.970, X: 0.925
 (as tarefas sublinhadas são as que favorecem a falta de consciência)
 Group # 6 -- A: 0.532, B: 0.714, C: 0.322, D: 0.881, E: 0.509, F: 0.696, G: 0.576, H: 0.509, I: 0.822, J: 0.934, K: 0.881, L: 0.847, M: 0.150, N: 0.096, O: 0.346, P: 0.638, Q: 0.416, R: 0.554, S: 0.169, T: 0.113, U: 0.189, V: 0.463, W: 0.150, X: 0.440
 Log likelihood = -711.575 Significance = 0.000 (significância 0 = pode confiar 100% nos resultados!)
 Add Group # 6 with factors ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

----- Level # 3 -----

Run # 13, 384 cells:
 Convergence at Iteration 9
 Input 0.329
 Group # 1 -- M: 0.486, H: 0.514
 Group # 5 -- 1: 0.062, 2: 0.074, 3: 0.086, 4: 0.270, 5: 0.239, 6: 0.365, 7: 0.824, 8: 0.565, 9: 0.475, U: 0.333, D: 0.317, T: 0.648, Q: 0.759, C: 0.815, S: 0.970, X: 0.925
 Group # 6 -- A: 0.545, B: 0.725, C: 0.335, D: 0.887, E: 0.523, F: 0.707, G: 0.562, H: 0.495, I: 0.814, J: 0.930, K: 0.875, L: 0.840, M: 0.157, N: 0.101, O: 0.358, P: 0.651, Q: 0.430, R: 0.567, S: 0.162, T: 0.108, U: 0.181, V: 0.449, W: 0.143, X: 0.426
 Log likelihood = -711.575 Significance = 1.000

Run # 14, 384 cells:
 Convergence at Iteration 9
 Input 0.329
 Group # 2 -- 7: 0.575, 8: 0.689, 1: 0.358, 0: 0.327, 2: 0.526
 Group # 5 -- 1: 0.062, 2: 0.074, 3: 0.086, 4: 0.270, 5: 0.239, 6: 0.365, 7: 0.825, 8: 0.565, 9: 0.475, U: 0.333, D: 0.317, T: 0.648, Q: 0.759, C: 0.816, S: 0.970, X: 0.925
 Group # 6 -- A: 0.456, B: 0.648, C: 0.260, D: 0.846, E: 0.434, F: 0.628, G: 0.380, H: 0.319, I: 0.676, J: 0.864, K: 0.770, L: 0.715, M: 0.240, N: 0.160, O: 0.520, P: 0.759, Q: 0.561, R: 0.528, S: 0.267, T: 0.186, U: 0.295, V: 0.607, W: 0.265, X: 0.584
 Log likelihood = -711.575 Significance = 1.000

Run # 15, 384 cells:
 Convergence at Iteration 9

Input 0.329

Group # 3 -- D: 0.633, Q: 0.367

Group # 5 -- 1: 0.062, 2: 0.074, 3: 0.086, 4: 0.270, 5: 0.239, 6: 0.365, 7: 0.825, 8: 0.565, 9: 0.475, U: 0.333, D: 0.317, T: 0.648, Q: 0.759, C: 0.815, S: 0.970, X: 0.925

Group # 6 -- A: 0.397, B: 0.591, C: 0.216, D: 0.811, E: 0.376, F: 0.570, G: 0.441, H: 0.376, I: 0.728, J: 0.891, K: 0.811, L: 0.763, M: 0.233, N: 0.155, O: 0.476, P: 0.752, Q: 0.551, R: 0.681, S: 0.260, T: 0.180, U: 0.287, V: 0.598, W: 0.233, X: 0.575

Log likelihood = -711.575 Significance = 0.989

Run # 16, 384 cells:

Convergence at Iteration 9

Input 0.329

Group # 4 -- A: 0.402, B: 0.598

Group # 5 -- 1: 0.062, 2: 0.074, 3: 0.086, 4: 0.270, 5: 0.239, 6: 0.365, 7: 0.825, 8: 0.565, 9: 0.475, U: 0.333, D: 0.317, T: 0.648, Q: 0.759, C: 0.815, S: 0.970, X: 0.925

Group # 6 -- A: 0.628, B: 0.626, C: 0.414, D: 0.833, E: 0.607, F: 0.606, G: 0.669, H: 0.607, I: 0.873, J: 0.905, K: 0.833, L: 0.789, M: 0.207, N: 0.137, O: 0.440, P: 0.543, Q: 0.324, R: 0.455, S: 0.232, T: 0.159, U: 0.258, V: 0.367, W: 0.106, X: 0.346

Log likelihood = -711.575 Significance = 0.990

No remaining groups significant

Groups selected while stepping up: 5 6 Best stepping up run: #12
