



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (MEL)
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

THAYANE SAMPAIO CAMPOS SANTANA

**A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL, ANTES E APÓS UM PROGRAMA
DE INTERVENÇÃO**

Feira de Santana, BA
2018

THAYANE SAMPAIO CAMPOS SANTANA

**A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL, ANTES E APÓS UM PROGRAMA
DE INTERVENÇÃO**

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
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

S223 Santana, Thayane Sampaio Campos

A relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, antes e após um programa de intervenção / Thayane Sampaio Campos Santana. – 2018.

98 f. : il.

Orientadora : Vera Pedreira dos Santos Pepe.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2018.

1. Consciência fonológica. 2. Escrita – crianças. 3. Programa de intervenção. I. Pepe, Vera Pedreira dos Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 801.4:372.4

THAYANE SAMPAIO CAMPOS SANTANA

**A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS DO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANTES E APÓS UM
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 07 de março de 2018.



Prof.ª Dr.ª Vera Pedreira dos Santos Pepe (UEFS)



Prof.ª Dr.ª Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS)



Prof.ª Dr.ª Cláudia Martins Moreira (UNEB)

Feira de Santana, BA
2018

A Lara, razão de toda minha persistência.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pelo dom da vida, pela força e por estar sempre presente comigo, iluminando meus passos e minha mente, dando-me sabedoria para que eu possa concluir mais esta etapa da minha vida.

À minha mãe, à minha vó Janda, pelo carinho, paciência e por sempre acreditarem que eu conseguiria realizar os meus desejos.

Ao meu esposo e à minha filha, por serem meus companheiros diários, trazendo alegria e conforto nos momentos difíceis.

A todos os meus familiares e amigos, pela força, carinho, e pelos incentivos em minha busca por conhecimentos.

À professora Vera Pepe, pela oportunidade de trabalhar sob sua orientação, pela confiança, amizade e conselhos, compartilhando seus conhecimentos e contribuindo para minha formação profissional.

Às professoras Zenaide Carneiro e Cláudia Moreira, pela disposição em me ajudar, por todos os ensinamentos e contribuições indispensáveis.

A Soraia Gusmão, pelo comprometimento com a educação e a todos os educadores do Colégio Supra pelo acolhimento, confiança e pelo envolvimento com a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pela oportunidade de realização do curso.

Aos colegas de turma, pelo convívio e amizade.

À CAPES, pela concessão da bolsa durante o período do curso.

Às crianças que colaboraram de forma tão entusiasmada e carinhosa para a realização deste trabalho.

O homem começou sua viagem na escrita quando a inventou há mais de 5000 anos. De lá pra cá tudo mudou: nosso pensamento ficou mais complexo, conseguimos registrar as trajetórias e acontecimentos da vida e a comunicação ganhou fronteiras e conquistou o tempo.

(Magda Becker Soares).

RESUMO

O presente estudo investiga a relação entre a escrita e a consciência fonológica antes e após um programa de intervenção aplicado em dez crianças, com idades entre seis e sete anos, do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma mesma classe de um colégio particular de médio porte, localizada na zona periférica da cidade de Feira de Santana – BA. Entende-se como consciência fonológica a habilidade de refletir e manipular os sons da fala, nos níveis da sílaba e fonema. A escrita foi analisada de acordo com os estágios de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1998) e os erros ortográficos avaliados conforme Cagliari (1997). Para avaliar a consciência fonológica, foi utilizado o CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial, proposto por Moojen et al. (2014). O programa de intervenção é uma adaptação do CONFIAS sugerido por Cardoso e Capellini (2009). A pesquisa tem como objetivos: descrever o desempenho de escolares em um ditado de palavras isoladas; analisar o desempenho em tarefas de CF; identificar as estratégias utilizadas pelos sujeitos no teste de CF; comparar os resultados obtidos antes e após o programa de intervenção; verificar se há relação entre os resultados do teste de consciência fonológica e os erros de ortografia. Como aporte teórico, foram utilizados, sobretudo, os trabalhos de Cagliari (1997), Ferreiro e Teberosky (1998), Morais (2000), Moreira (2013), Moojen et al. (2014), Pepe (2014). Os resultados encontrados apontam que, mesmo alfabetizadas, as crianças permanecem com dificuldades em executar a tarefa de segmentação fonêmica; a intervenção contribuiu, sobretudo, para o desempenho dos sujeitos nas tarefas no nível fonêmico; as tarefas que envolvem rima e segmentação de fonemas são as mais complexas de serem executadas; as crianças utilizam estratégias na tentativa de acertarem as tarefas de CF; foram encontrados, nos dados do ditado de palavras, erros de duas naturezas: uso indevido de letras e modificação da estrutura segmental. A pesquisa contribui para os campos médico e educacional, tendo em vista que pode auxiliar as práticas de reabilitação para pacientes com distúrbios da linguagem ou dificuldades de aprendizado, sobretudo relacionados à escrita; para o entendimento das dificuldades associadas à consciência fonológica; além de oferecer subsídios aos professores que trabalham com turmas de alfabetização.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Escrita. Programa de intervenção.

ABSTRACT

The present study investigates the relationship between writing and phonological awareness before and after applying an intervention program in ten 6-7 year-old children, from 1st year of Elementary School (Key stage 1 Year 1), from the same classroom of a private midsize School, located in the peripheral zone of Feira de Santana city, Bahia state, Brazil. Phonological awareness is understood to be the ability to reflect and manipulate speech sounds, at the syllable and phoneme levels. The writing was analyzed according to proposed written stages by Ferreiro and Teberosky (1998) and the misspelling was evaluated according to Cagliari (1997). Phonological awareness was evaluated using the “CONFIAS test – Sequential Evaluated Instrument of Phonological awareness” proposed by Moojen et alii (2014). The intervention program is a CONFIAS adaptation suggested by Cardoso and Capellini (2009). The goal of this research is to describe the student performance in an isolated word dictation; to analyse the performance in CF tasks; to identify used strategies from subjects in the CF tests; to compare the results before and after the intervention program application; to verify whether there is some relationship between the results of CF tests and misspelling. As theoretical contribution, mainly, the manuscripts were used by Cagliari (1997), Ferreiro and Teberosky (1998), Morais (2000), Moreira (2013), Moojen et alii (2014) and Pepe (2014). The results found even though they were literate, children still had difficulties performing the task of phonemic segmentation; the intervention contributed, above all, to the performance of the subjects in the tasks at the phonemic level; the tasks involving rhyme and segmentation of phonemes are the most complex to perform; the children use strategies in trying to achieve the CF tasks; errors of two natures were found in the word dictation data: misuse of letters and modification of the segmental structure. This research contributes to the medical and education fields, considering that it can help rehabilitation practices from patients with language disorders or learning difficulties, especially those related to writing, to understanding the difficulties associated with phonological awareness; besides offering subsidies to teachers that work with literacy classes.

Key words: Phonological awareness. Writing. Intervention program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Identificação de sílaba inicial – CONFIAS	44
Figura 2: Identificação de rima – CONFIAS	44
Figura 3: Identificação de sílaba medial – CONFIAS.....	45
Figura 4: Produção de rima – CONFIAS	45
Figura 5: Identificação de fonema inicial – CONFIAS	46
Figura 6: Identificação fonema final – CONFIAS	46
Figura 7: Lápis – programa de intervenção	48
Figura 8: Coelho – programa de intervenção	48
Figura 9: Formiga – programa de intervenção	49
Figura 10: Pregador – programa de intervenção	49
Figura 11: Mesa – programa de intervenção	50
Figura 12: Peixe – programa de intervenção	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de vezes que as palavras foram escritas com desvios ortográficos.	56
Gráfico 2: Média de acertos por tarefa no nível da sílaba antes do programa de intervenção.....	58
Gráfico 3: Média de acertos por tarefa no nível do fonema antes do programa de intervenção.....	61
Gráfico 4: Média de acertos por tarefa no nível da sílaba após o programa de intervenção.....	66
Gráfico 5: Média de acertos por tarefa no nível do fonema após o programa de intervenção.....	68
Gráfico 6: Percentual de desvios ortográficos após o programa de intervenção.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Casos de regularidades contextuais	29
Quadro 2: Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos	29
Quadro 3: Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais.....	30
Quadro 4: Etapas para a execução da pesquisa	42
Quadro 5: Erros ortográficos encontrados no ditado de palavras isoladas antes do programa de intervenção.....	53
Quadro 6: Erros ortográficos encontrados no ditado de palavras isoladas após o programa de intervenção.....	55
Quadro 7: Estratégias usadas em cada tarefa no nível da sílaba antes do programa de intervenção.....	63
Quadro 8: Estratégias usadas em cada tarefa no nível do fonema antes do programa de intervenção.....	64
Quadro 9: Estratégias usadas em cada tarefa no nível da sílaba antes após o programa de intervenção	70
Quadro 10: Estratégias usadas em cada tarefa no nível do fonema após o programa de intervenção.....	70
Quadro 11: Elenco das estratégias usadas no nível da sílaba e do fonema	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DE LITERATURA	16
1.1 O PAPEL SOCIAL DA LÍNGUA ESCRITA	16
1.2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E A ALFABETIZAÇÃO	18
1.2.1 Ortografia: sistema convencional de escrita	25
1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	32
1.3.1 Consciência silábica	35
1.3.2 Consciência fonêmica	36
1.4 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO E TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	36
2 METODOLOGIA	40
2.1 TIPO DE ESTUDO	40
2.2 PERFIL DOS SUJEITOS	40
2.3 COLETA DE DADOS	41
2.4 MATERIAIS E MÉTODOS	42
2.4.1 CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial ..	42
2.4.2 Programas de intervenção	47
2.4.3 Ditado de palavras	51
2.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	51
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
3.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO NO DITADO DE PALAVRAS ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	52
3.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO NO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	57
3.3 A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESEMPENHO NA ESCRITA DO DITADO DE PALAVRAS ISOLADAS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – Declaração de Autorização	86
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	87
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	89
APÊNDICE D – Dados de escrita antes e após o programa de intervenção	90
ANEXO A – CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial	94

INTRODUÇÃO

A capacidade do ser humano de se comunicar através da linguagem, sobretudo através da língua, tem sido tema de muitos trabalhos para psicólogos, linguistas, fonoaudiólogos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Fundamental I (1997) na área de Língua Portuguesa afirmam que, pela língua, criam-se sentidos na relação entre o homem e o mundo. Dessa forma, aprender a língua vai além de aprender as palavras; representa, também, o modo pelo qual as pessoas interagem, compreendem e interpretam o meio social e a si mesmas.

Os professores devem oferecer às crianças o acesso aos saberes linguísticos, sobretudo da língua padrão, em quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Esta última será o foco da pesquisa ora desenvolvida.

A aquisição da escrita é fundamental para a integração do indivíduo na sociedade, pois, desde o início da vida, a criança relaciona-se com o mundo e, a partir da escrita, garante participação ativa no meio letrado, além de atribuir novos significados ao mundo que a cerca. A principal fase desse processo acontece na alfabetização, quando o professor deve mediar e facilitar o aprendizado, tendo em vista que a escrita, normalmente, só é possível após instrução formal e que a criança aplica na escrita o que é próprio à fala. Por isso, Gomes (2009) afirma que o professor deve conhecer os aspectos fônicos da língua, a fim de que seja perceptível a relação complexa entre fala e escrita e as interferências da fonologia na escrita.

Pesquisadores como Cardoso-Martins (1995), Capovilla e Capovilla (2000), Cunha e Capellini (2011), Moojen et al. (2014) têm estudado a relação entre a consciência fonológica (doravante CF), habilidade que o indivíduo possui para refletir sobre os sons da fala e manipulá-los, e a aquisição da escrita nas séries iniciais. É importante destacar que as crianças, antes de entrarem na escola, já manipulam esses sons, ainda que de maneira inconsciente, e que o processo da escrita inicia-se através do contato com diversos textos verbais ou não verbais.

A consciência fonológica tem função importante no processo de compreensão do sistema alfabético, e, nesse sentido, é fundamental que as crianças tenham a consciência fonológica bem desenvolvida. A aprendizagem eficaz da escrita depende do bom desempenho do indivíduo em tarefas de consciência fonológica e, quanto mais desenvolvida for a escrita, mais aprimorada será a consciência fonológica.

Autores (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; MOOJEN et al., 2014) afirmam haver uma relação de reciprocidade entre CF e escrita, na qual o desenvolvimento da CF facilita a

aquisição da escrita, e a aquisição da escrita contribui para o desenvolvimento da CF, a qual apresenta dois níveis, a saber: o nível da sílaba, mais simples, perceptível pela criança já na pré-escola; e o nível do fonema, mais complexo e mais perceptível após instrução formal. Dessa maneira, é importante que professores apliquem, em sala de aula, métodos que desenvolvam a CF, sobretudo no nível do fonema, que é uma unidade abstrata, requerendo do aluno e do professor maior atenção e instrução.

A instrução direta da CF, associada ao ensino da correspondência grafema-fonema, propicia o aprendizado da escrita. Pesquisadores como Capovilla e Capovilla (1998a) e Adams et al. (2006) elaboraram programas de intervenção cujas tarefas englobam habilidades ligadas à consciência fonológica. As tarefas propostas são lúdicas e devem ser aplicadas às crianças antes e durante a alfabetização, com o intuito de aprimorar a CF e, conseqüentemente, facilitar o processo da escrita.

A pesquisa que aqui se apresenta teve como objetivo geral investigar a relação entre a consciência fonológica e a escrita de dez crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular localizado na zona periférica de Feira de Santana, Bahia, submetidas a um programa de intervenção. O instrumento utilizado para avaliar a consciência fonológica dos sujeitos foi o teste CONFIAS, Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN et al., 2014), no qual é avaliada a CF no nível da sílaba e no nível do fonema. O mesmo teste foi adaptado para servir como um programa de intervenção como sugerem Cardoso e Capellini (2009).

Como objetivos específicos, buscou-se: a) descrever o desempenho de escolares em um ditado de palavras isoladas; b) analisar o desempenho em tarefas de CF; c) identificar as estratégias utilizadas pelos sujeitos no teste de CF; d) comparar os resultados obtidos antes e após o programa de intervenção; e) verificar se há relação entre os resultados do teste de consciência fonológica e os erros de ortografia. Para traçar o caminho da investigação, questionou-se: bons resultados em testes de CF após um programa de intervenção implicam bons resultados na aquisição da escrita? Os erros ortográficos têm alguma relação com as dificuldades apresentadas durante o teste de CF?

O interesse pelo tema consciência fonológica e aquisição da escrita surgiu a partir de trabalhos desenvolvidos na graduação, na área de linguística, pela autora deste estudo, a qual, durante aquele período, havia sido bolsista FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) com o projeto intitulado “Avaliação da consciência fonológica em adultos durante a fase de alfabetização”. Também foi desenvolvida, durante a Especialização em

Linguística e Ensino – Aprendizagem de Língua Portuguesa, a pesquisa “Consciência Fonológica em Crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental”.

Ao longo das pesquisas sobre o tema “Consciência Fonológica”, surgiram várias inquietações, entre elas o interesse em investigar, na prática, como a CF interfere na aquisição do sistema ortográfico, uma vez que muito se tem pesquisado sobre a relação entre CF e aquisição da escrita até o nível alfabético, em detrimento do nível ortográfico, sobretudo no que tange à importância dos programas de intervenção para ajudar no desempenho das crianças durante a alfabetização.

A pesquisa justifica-se, no âmbito escolar, tendo em vista que auxiliará professores das séries iniciais a desenvolver tarefas que prestigiem a CF e, conseqüentemente, a escrita, a fim de assegurar o sucesso da criança nas séries seguintes e o desempenho dos estudantes principalmente nas questões de ortografia, que exigem o reconhecimento da relação entre som e letra.

Para cumprir o proposto, a dissertação está organizada em cinco etapas. Na **INTRODUÇÃO**, apresenta-se uma breve explanação sobre o tema da pesquisa. A seção 1 (**REVISÃO DE LITERATURA**) é composta por quatro subseções. A primeira (1.1 O PAPEL SOCIAL DA LÍNGUA) relata a importância da língua, sobretudo escrita, para a vida em sociedade. A segunda subseção (1.2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA E A ALFABETIZAÇÃO) situa o leitor quanto ao processo da escrita e aprendizado do sistema alfabético que é compreendido pelas crianças durante a fase da alfabetização. Há um tópico (**1.2.1 Ortografia: sistema convencional de escrita**) que foca no sistema ortográfico, como última etapa do processo de escrita.

A terceira subseção (1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA) trata do tema central da pesquisa, abordando as habilidades envolvidas na noção de consciência fonológica. Por isso, subdivide-se em dois tópicos. O primeiro (**1.3.1 Consciência Silábica**) versa sobre as habilidades no nível da sílaba, e o segundo (**1.3.2 Consciência Fonêmica**) versa sobre as habilidades no nível do fonema. A quarta subseção (1.4 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO E TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA) apresenta as tarefas que servem para avaliar a CF, bem como programas que ajudam a desenvolver a CF, sobretudo nas séries iniciais.

A seção 2 (**METODOLOGIA**) apresenta os materiais e as técnicas adotadas para que os objetivos da pesquisa fossem cumpridos. A primeira subseção (2.1 TIPO DE ESTUDO) discorre sobre a natureza da pesquisa. A segunda subseção (2.2 PERFIL DOS SUJEITOS) caracteriza os sujeitos que compõem a amostra. A terceira subseção (2.3 COLETA DE

DADOS) explana como foi realizado o trabalho de campo. A quarta subseção (2.4 MATERIAIS E MÉTODOS) apresenta quais e como foram os instrumentos utilizados na pesquisa e, para tanto, focaliza o teste utilizado (**2.4.1 CONFIAS – Instrumento de avaliação sequencial**); aborda os programas de intervenção (**2.4.2 Programa de intervenção**) e o ditado de palavras (**2.4.3 Ditado de palavras**). Para finalizar, a seção 2 trata dos aspectos éticos envolvidos na pesquisa (2.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS).

A seção 3 (**ANÁLISE DE DADOS**) apresenta e discute os dados encontrados na pesquisa. Primeiro, há a análise dos resultados no ditado (3.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO NO DITADO DE PALAVRAS ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO). Em seguida, descreve-se o desempenho dos sujeitos no teste de CF (3.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO NO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO). Para finalizar a análise dos dados, buscou-se encontrar as relações entre os dados encontrados (3.3 A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESEMPENHO NA ESCRITA DO DITADO DE PALAVRAS ISOLADAS).

A seção destinada às **CONSIDERAÇÕES FINAIS** conclui o trabalho, relatando as principais informações encontradas na análise e na discussão dos resultados.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, serão abordadas as teorias que analisam a aquisição da escrita e a CF. Assim, foi organizada nas seguintes subseções: “O papel social da língua escrita”, que norteia e propulsiona a segunda subseção, “Aquisição da escrita e alfabetização”. A terceira subseção intitula-se “Consciência fonológica”, e a quarta e última subseção apresenta os “Programas de intervenção e testes de consciência fonológica”.

1.1 O PAPEL SOCIAL DA LÍNGUA ESCRITA

A escrita é uma forma de representar o pensamento humano nas esferas religiosa, científica, política, mágica, artística e cultural. Por ser a língua escrita mais rígida e sistemática do que a língua oral, que é mais flexível, dinâmica e moldada gradativamente a depender das condições sociais, culturais de um grupo, a cultura escrita é socialmente mais prestigiada do que a cultura oral.

Segundo Soares (1995), a relação entre língua escrita, cultura e sociedade pode ser analisada sob vários pontos de vista. Dois deles seriam: o estudo diacrônico desse elo e o estudo baseado na sincronia – pontos de vista que se completam.

Na diacronia, busca-se analisar a transição da cultura oral para a escrita em uma sociedade, estudando os aspectos envolvidos nesse processo e os impactos sociais, cognitivos e comunicativos com a introdução da escrita. Na sincronia, estuda-se o papel da escrita nas sociedades modernas, grafocêntricas, sobretudo; busca-se compreender “o ‘estado’ ou ‘condição’ que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1995, p.6), processo chamado de alfabetismo.

Seja o estudo diacrônico ou sincrônico, o domínio da escrita é uma das maiores formas de poder, pois, por meio dela, é possível sistematizar e arquivar os saberes acumulados durante séculos, o que, de modo geral, é o seu principal papel. Antigamente, o acesso ao dinheiro e ao saber era exclusivo das classes privilegiadas que monopolizavam o poder e, por isso, não permitiam que as classes dominadas tivessem acesso à escrita (CAGLIARI, 1997).

Com o tempo, os saberes e as tecnologias ficaram mais sofisticados, o que exigia das camadas populares o conhecimento da escrita e, assim, uma porção do saber passa a ser propriedade também das classes menos favorecidas. A camada social privilegiada foi obrigada a compartilhar seus saberes, provocando a perda do controle absoluto sobre todo o

conhecimento guardado. Mesmo após sua expansão, o conhecimento escrito continuava sendo propriedade de uma minoria (CAGLIARI, 1997).

Contextualizar a força que a escrita exercia sobre a população ajuda a entender o seu papel social atualmente. Hoje, apropriar-se da língua escrita é uma condição importante na vida escolar e na formação profissional, além de ser um instrumento para a interação na sociedade, sobretudo diante do progresso das novas tecnologias. Por isso, introduzir-se no mundo da escrita é uma das exigências previstas pela vida moderna.

A escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que através da fala o leitor se informasse a respeito de alguma coisa. É claro que as motivações da escrita não se restringem apenas à informação do leitor. A função informativa é a primeira cronologicamente, mas não é a única e nem sempre a principal (CAGLIARI, 1997, p. 105).

Apesar de a escrita ser uma habilidade importante para o ser humano em geral, o peso que a escrita exercerá sobre um grupo de pessoas ou indivíduos em particular dependerá dos contextos sociais nos quais esses sujeitos estejam inseridos (SOARES, 1995). Assim, por exemplo, um juiz, ao preparar uma liminar, deve impreterivelmente, utilizar a língua escrita; por outro lado, um policial, ao dar “voz de prisão” (o termo é autoexplicativo), não precisa ter uma liminar para prender o criminoso. Assim, é possível compreender que o contexto social, dentre outros fatores, interfere diretamente nas práticas de escrita.

[...] em cada sociedade práticas de leitura e de escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos. Assim, pessoas que ocupam diferentes lugares sociais, exercendo diferentes profissões e vivendo diferentes estilos de vida enfrentam demandas funcionais de leitura e de escrita bastante diferentes: sexo, idade, localização urbana ou rural, etnia são, entre outros, fatores que determinam a natureza das práticas de leitura e de escrita. (SOARES, 1995, p. 13)

Diante da importância do ato de escrever nas sociedades, o sujeito começa a se envolver, na infância, com as práticas de escrita, passando a pertencer a esse mundo. Luria (2010), ao pesquisar o desenvolvimento da escrita em crianças, concluiu que a função da escrita não é compreendida por elas quando na faixa etária de 3 a 5 anos.

Ao solicitar que a criança escrevesse uma sequência de frases apresentadas, elas afirmavam não saber escrever ou tentavam, com rabiscos, imitar a escrita de adultos ou, ainda, rabiscavam sem ouvir as frases. Assim, o ato de escrever era simplesmente intuitivo ou

imitativo; não era um meio de memorização ou recordação das frases, e isso ocorre porque a criança não compreende a real função da escrita. Sobre o resultado encontrado em sua pesquisa, Luria (2010, p. 150) afirma que “escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares”.

Nesse contexto, é importante afirmar que à escola não cabe apenas ensinar a ler e escrever, mas também apresentar aos alunos, desde a educação infantil, o papel que a escrita exerce na sociedade.

1.2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

O domínio da língua escrita em variados contextos reais de uso é fundamental para a vida em sociedade. Por isso, muitos estudos científicos vêm sendo realizados nessa área do conhecimento. Há vários teóricos (CAGLIARI, 1997; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SOARES, 2003; MOREIRA, 2013) que procuram explicar e analisar os caminhos que os sujeitos percorrem até entrar e participar, com autonomia, do mundo da escrita.

Vygotsky (1991), um dos mais respeitados teóricos sobre o desenvolvimento humano, apesar de não explorar densamente a área da escrita, afirma que a língua escrita não se limita à apropriação da grafia das palavras, mas, além de ser um sistema de signos e símbolos que representa a realidade, é um produto cultural construído sócio-historicamente, que medeia a relação entre o homem e o mundo.

Por tratar-se de um processo histórico, é necessário entender a escrita em sua gênese e compreender que a criança começa a trilhar esse caminho bem antes do seu ingresso na escola, o que contribui para o domínio da escrita. Dessa forma, “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 1991, p. 56).

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma *cábula rasa*(sic) que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. (LURIA, 2010, p.101).

Nesse contexto, os sujeitos são considerados letrados¹ antes mesmo de serem alfabetizados. Todavia para apropriar-se do sistema de escrita com autonomia, o sujeito dependerá de instrução formal, em sua maioria, realizada na escola: “Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial” (VYGOTSKY, 1991, p. 70), no entanto alcançar esse sistema complexo de signos não é uma tarefa que requer apenas treinamento, mas é “o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VYGOTSKY, 1991, p. 71).

Apesar de a fala ser comum à criança, a escrita é uma atividade nova e que requer instruções, comumente fornecidas durante a alfabetização. Para Cagliari (1997), a escrita é um modo de representação da fala, mas não é um espelho dela. “A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética” (CAGLIARI, 1997, p.117). O sistema de escrita do português brasileiro é alfabético, pois tem como base principal a letra, o que causa confusão nas salas de aula na qual o docente alfabetiza usando as sílabas e não as letras.

Nosso sistema principal de escrita é o alfabeto. O alfabeto é um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado. O alfabeto foi inventado através de um princípio acrofônico ou princípio alfabético. Esse princípio afirma que no nome das letras (em geral no início) ocorre o som que a letra tem. Assim, a letra A tem o som de [a]; a letra C tem o som de [cê], a letra P tem o som de [pê] etc. (CAGLIARI, 2005, p. 77).

Cagliari (1997) aborda a complexidade de se aprender um sistema alfabético – que não é tão alfabético –, tendo em vista o uso de siglas, números e sinais ideográficos. Esse sistema também possui um caráter arbitrário, uma vez que, nesse tipo de código, uma letra corresponde a um segmento fônico; no entanto, às vezes, a letra pode corresponder a diferentes fones, e vice-versa, (s – casar, sapo), ([s] cebola, faço, assa, rapaz); duas letras podem representar um som, (gu – guerra); pode ocorrer uma relação entre letra e sílaba (advogado – advogado); além de haver letras que não possuem som (h – homem).

O professor alfabetizador precisa compreender esse sistema e levar os alunos a perceberem que eles já conhecem outras formas de escrita (siglas, números, sinais ideográficos, logotipos). Dessa forma, durante a alfabetização, o sujeito aprenderá mais uma forma de escrita, através do sistema alfabético. “Certamente, não haverá uma apresentação

¹ Para ler sobre Letramento: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

detalhada dessas informações, mas apenas o essencial para mostrar que podemos ler e escrever sem usar letras” (CAGLIARI, 2005, p. 77). As letras, no sistema fonográfico, são representações dos sons da fala, isso deve estar bem claro para o aluno.

Disso tudo resulta a ideia de que a escrita permite a leitura e com o nome das letras podemos começar a descobrir os sons que a escrita representa, até chegarmos à identificação final da palavra. Esta discussão é imprescindível na alfabetização (CAGLIARI, 2005, p. 78).

Ferreiro e Teberosky (1999) propõem que a aquisição da escrita não seja imposta apenas como um “conjunto de técnicas”, mas que o ato de ensinar leve em consideração o sujeito que aprende, o qual é capaz de pensar e de provocar experimentações sobre a língua. Referenciada na teoria piagetiana, concepção construtivista, a criança deixa de ser vista como objeto do processo de aprendizagem e passa a ser um sujeito ativo, capaz de construir conhecimento.

De acordo com as autoras supracitadas, a língua escrita não é puramente uma representação da fala, haja vista as particularidades de cada uma: o ritmo e a continuidade que são marcantes na fala, por exemplo, não se apresentam na escrita. Por isso, elas são contrárias “à suposição generalizada que considera a escrita como a transcrição por escrito da fala” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 287). Vale ressaltar que Cagliari (2005) diferencia transcrição da fala de representação da fala, como foi exposto acima.

As autoras propõem níveis sucessivos na evolução da aquisição da escrita. Essa proposta levou os educadores a uma confusão entre o que é método de ensino e o que é processo de aprendizagem. Elas apresentam o processo pelo qual as crianças percorrem até alcançar a escrita com autonomia, portanto não se trata de um método de ensino. Assim, o estudo coloca os sujeitos como centro do processo e atribui a eles o êxito na aprendizagem, e não ao método de ensino escolhido pelo professor para alfabetizar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A psicogênese da língua escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), mostra que a aquisição da habilidade de escrita tem um percurso semelhante ao da evolução da escrita pela humanidade. Assim, o sujeito inicia esse processo utilizando segmentos icônicos (fase pré-silábica) até empregar a letra para formar palavras e frases (fase alfabética). Seguem os níveis sucessivos da evolução da escrita infantil, conforme propostos pelas autoras:

1º nível (pré-silábico) - os traços (desenhos, rabiscos, sinais gráficos) são uma tentativa de reprodução da escrita, e, por vezes, a criança relaciona os traços ao objeto

referente. Exemplo: ao escrever *onça*, os traços serão maiores que a escrita da palavra *gato*, tendo em vista que a figura do animal *onça* é maior que a do *gato*. Ainda nesse nível, o aprendiz passa a entender que se escreve com símbolos gráficos arbitrários, que conhecemos pelo nome de letras.

2º nível (silábico) - apesar de entender que a oralidade pode ser representada graficamente, a criança ainda não percebe a relação entre som e letra, por isso, nessa fase, a sílaba é a unidade de análise. Dessa forma, no exemplo a seguir, *A* representa a sílaba *SA*, e *O* representa a sílaba *PO*. Exemplo: a palavra *sapo* escrita *AO*.

3º nível (silábico-alfabético) - há uma oscilação entre a escrita das sílabas completas e a escrita de letras para representá-las, por isso é considerada uma transição entre o nível silábico e o alfabético. Nessa fase, desaparece a característica de relacionar o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, e ainda há dificuldade em separar as palavras dentro de um texto. O exemplo a seguir mostra essa transição entre os níveis silábico e alfabético, cujo *SA* indica a aplicação da hipótese alfabética e *O* indica a hipótese silábica. Exemplo: a palavra *sapo* escrita *SAO*.

4º nível (alfabético) – fase final da evolução de apropriação da escrita, em que há a compreensão de que as letras correspondem a valores sonoros e de que o agrupamento delas formam as sílabas, que formam palavras. O sujeito relaciona a forma de falar com a maneira de escrever, o que contribui para confusões ortográficas. Exemplo: a palavra *sapo* escrita *MEZA*.

5º nível (ortográfico) – as crianças não apresentam mais dificuldades de compreensão do sistema de escrita, mas surgem as dificuldades de caráter ortográfico, devido às irregularidades próprias da ortografia.

Esses níveis mostram que a criança cria hipóteses que se manifestam, progressivamente, na tentativa de escrita, e o avanço se dá por meio de uma reelaboração da hipótese anterior até a chegada ao nível final e, assim, à aquisição de uma escrita autônoma. Ao chegar ao nível alfabético, o aprendiz é considerado alfabetizado e, portanto, já distingue os códigos necessários para escrever e, conseqüentemente, para ler. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

As autoras não dão ênfase ao nível ortográfico, colocando-o como uma etapa posterior ao ciclo de aquisição da escrita que se fecha no nível alfabético. Estudos atuais (MOREIRA, 2013; MORAIS, 2002) consideram que o processo de aprendizagem da ortografia se inicia junto com a aprendizagem da escrita, no entanto as dúvidas ortográficas permanecem durante toda a vida, enquanto o ciclo de aprendizado da escrita se fecha no nível alfabético.

Segundo a teoria construtivista, o professor deve mediar as descobertas que surgirão durante esses níveis, e, dessa forma, o processo da alfabetização não se configura como o ensinamento de uma técnica, mas como um momento em que o docente deve mediar o contato entre o sujeito aprendiz e o objeto de conhecimento, a escrita.

As ideias que foram associadas ao construtivismo, afirmando a ineficácia dos métodos de ensino ou a função do professor restrita à mediação do conhecimento, contribuíram para que se mudasse o foco da alfabetização. “Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita” (SOARES, 2003, p. 16).

Existem fatores que são específicos da alfabetização, como aprender a relacionar fonemas e grafemas, codificar e decodificar. Esses aspectos são aprendidos a partir de técnicas, desprestigiadas atualmente. Soares (2003) aponta a necessidade de atrelar teoria e técnica, e não apenas prestigiar uma em prejuízo da outra.

Desse modo, a escrita é uma convenção que precisa ser ensinada, o aprendizado é complexo e requer habilidades motora e cognitiva, pois “escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia” (SOARES, 1995, p.9).

Os métodos de ensino e de aprendizagem são mecanismos diferentes e fundamentais para a consolidação da aquisição da escrita. No primeiro, o docente deve buscar maneiras claras e precisas para instruir os alunos. O segundo se refere ao fato dos alunos possuírem suas próprias maneiras de aprender, com dificuldades particulares. Assim deve haver uma correspondência entre as práticas de ensino e o processo de aprendizado.

Não existe uma única teoria que por si só forneça uma boa base de ensino e/ou de aprendizagem para todos os sujeitos, pois cada aprendiz está inserido em meios social, cultural e econômico diferentes. Sendo assim, é importante que o docente conheça *o que e como* o aluno entende a escrita. Por exemplo, um aluno que tem contato diariamente com leitura de histórias, certamente terá uma noção do que é a escrita, diferentemente de um aluno que não tem o mesmo acesso a essas leituras (BATISTA; SOARES, 2005).

Moreira (2013) explica que o desempenho de uma criança durante o aprendizado da escrita também dependerá de fatores exógenos, como o acesso a diferentes gêneros textuais e o contato mais precoce e frequente com a leitura e a escrita. A autora descreve, minuciosamente, sob a perspectiva linguística, os estágios pelos quais a criança percorre até se tornar alfabetizada. Os estágios assemelham-se às fases da evolução da escrita pela humanidade, iniciando-se com desenhos até alcançar o código sistemático.

A fala e a escrita estão sempre vinculadas ao processo de escrita, tendo em vista a relação fonema/grafema do sistema fonográfico. Ela propõe quatro estágios de escrita, cada um incluindo várias etapas progressivas, que se organizam em ciclos. São eles: Escrita Icônica, Escrita Grafemática e Escrita Fonográfica. Após ultrapassar todas essas fases, a criança entra na Escrita Ortográfica, que representa uma ruptura com a sistematicidade presente nas fases anteriores (MOREIRA, 2013).

Segundo Moreira (2013, p. 83) “tais etapas embora (...) ocorram com todas as crianças e sejam semelhantes entre as crianças que adquirem uma mesma escrita, podem variar em maior ou menor tempo e na maneira como cada uma lida com essas etapas”.

Escrita icônica – Divide-se em três etapas. As ilustrações, nessa fase, são representações de coisas reais que a criança intenciona mostrar a alguém. Logo no início dessa fase, escrever é o mesmo que desenhar, por isso, denomina-se etapa da escrita icônica rudimentar.

Quando é possível reconhecer o que a criança buscou representar através de um desenho esquemático, diz-se que ela atingiu a etapa da escrita sistemática. Na última etapa do estágio icônico, a criança começa a fazer rabiscos por entender que os desenhos não são representações da fala. É nesse momento da etapa da escrita icônico-gráfica que a relação fala/escrita fica mais evidente para a criança.

Escrita grafemática – Abandona-se a hipótese icônica e, apesar de os traçados serem mais parecidos com as letras e representarem a escrita, a criança não faz relação com os sons da fala. Ela não diferencia o significado do significante, por isso emprega uma maior quantidade de letras para nomes maiores e uma menor quantidade de letras para nomes menores.

O aprendiz acredita que há uma quantidade mínima de letras para formar uma palavra, assim, por exemplo, não reconhece uma sílaba com duas letras como vocábulo. Além disso, escreve com letras diferentes por acreditar que a escrita de palavras não admite a repetição de letras. Essas noções são compreensíveis tendo em vista que o português tem poucas palavras formadas por apenas uma sílaba e não é comum o uso de uma letra várias vezes em uma mesma palavra.

Escrita fonográfica – Na fase inicial, apesar de o aprendiz representar os sons da fala com letras, falta-lhe a percepção de linearidade, ou seja, a percepção de que as letras nem sempre estão na ordem em que ocorrem na oralidade, sendo mais fácil depreender os sons iniciais, finais e os de maior saliência. Por esse motivo, essa etapa é denominada etapa da escrita fonográfica difusa.

Na escrita fonográfica pré-sistemática, a criança encaixa, no mínimo, os sons iniciais e finais das palavras na ordem adequada, mas ainda não tem plena noção da linearidade das letras dentro das sílabas e das palavras, por isso não há uma representação sistemática da sílaba.

A autora destaca as fases de escrita silábica e escrita alfabética, sendo a primeira um pré-requisito para a segunda. Numa perspectiva linguística, ambas estão contidas no estágio de escrita fonográfica, e são formadas por etapas progressivas. Na escrita silábica rudimentar, a noção de linearidade amplia-se, e o aprendiz passa a representar as palavras com maior sistematicidade, embora repita e inverta a posição de algumas sílabas.

Quando a criança emprega, no mínimo, um caractere, seja a consoante ou a vogal que forma a sílaba, na posição adequada, diz-se que ela está na etapa da escrita silábica perfeita. A transição entre a fase da escrita silábica perfeita e o estágio da escrita alfabética denomina-se etapa da escrita transitória. Nessa fase, o aprendiz, apesar de omitir letras, começa a construir frases que são facilmente compreendidas pelas pessoas.

Ultrapassando as etapas da escrita silábica, iniciam-se as etapas da escrita alfabética, na qual a representação grafema/fonema é plena, embora possa ocorrer a troca de algumas letras. Esse momento designa-se escrita alfabética pré-sistemática. Quando a criança escreve com base na fala, representando os fonemas com as letras, diz-se que ela alcançou a escrita alfabética sistemática, logo, deve ser considerada uma criança alfabetizada.

Mesmo estando a criança alfabetizada, Moreira (2013) aponta que há, ainda, outro caminho a trilhar, pois é a partir desse momento que as dúvidas quanto à ortografia surgem com maior frequência. Por isso, a autora propõe mais um estágio de escrita, chamado escrita ortográfica.

Escrita Ortográfica – É o nível mais alto no processo de aprendizagem da escrita. Tendo em vista que o sujeito prosseguirá ampliando seu vocabulário e, por isso, estará diante de dúvidas ortográficas, sobretudo em virtude do caráter arbitrário do sistema de escrita do português, que pode suscitar novos acordos ortográficos, o estágio da escrita ortográfica é considerado infinito. Moreira (2013) sugere que, quanto mais o sujeito leia, melhor uso ele fará da ortografia.

É ainda importante frisar que, quando um sujeito atinge o nível da escrita ortográfica, não implica afirmar que ele seja uma pessoa competente em leitura e escritura, visto que a leitura e a escritura envolvem muito mais do que decifração e codificação: é preciso que o usuário domine a habilidade de ler com compreensão e saber interpretar o que lê com criticidade, trazendo as leituras para sua experiência particular; além disso, é preciso escrever com

lógica, com coerência, trazendo algo de novo e original e possibilitando o diálogo e interação com o leitor. Esses e outros aspectos da leitura e escritura são abordados pelas teorias de letramento. (MOREIRA, 2013, p. 131).

Por compreender que a escrita ortográfica também é um estágio iniciado no processo de alfabetização dos alunos, o próximo tópico tratará mais especificadamente desse último estágio, apresentando teorias que abordam o tema. Vale ressaltar a importância da ortografia, uma vez que é um processo iniciado no período de aprendizagem da escrita, mas que não tem fim, conforme Moreira (2013).

1.2.1 Ortografia: sistema convencional de escrita

A aquisição e o desenvolvimento do sistema ortográfico são evolutivos. À medida que a criança ultrapassa as etapas de aprendizado da escrita, ela vai se apropriando dos aspectos ortográficos, deixando de se apoiar exclusivamente nos princípios fonológicos. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que, apesar de as crianças que estão no nível alfabético serem consideradas alfabetizadas, elas ainda apresentarão dificuldades próprias da ortografia que só serão superadas com a prática da leitura e da escrita.

Embora o nosso sistema de escrita seja alfabético, não ocorre sempre como uma relação única de uma determinada letra para um determinado som, como deveria ser quando nos referimos a um sistema alfabético puro. Alguns estudiosos propõem que não é possível conceber que a fase alfabética constitua o final do processo de aquisição da escrita. É preciso que sejam consideradas as inúmeras dificuldades que a relativização dessa concepção impõem ao aprendiz, e as possíveis hipóteses e estratégias utilizadas por ele para vencer esta etapa na aquisição de nosso sistema ortográfico (MORAIS, 2000, p. 45).

Soares (2003) comunga dessa mesma ideia ao afirmar que

quando se torna alfabética, surge o problema da apropriação, por parte da criança, do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum (SOARES, 2003, p.18).

A ortografia serve para unificar as diversas formas de se referir a um mesmo objeto, por isso, compreende a língua como unidade. Apesar de uma sociedade falar e escrever em uma mesma língua, questões exógenas, como faixa etária, grupo social, aspecto geográfico, contribuem para que a língua varie. Essas diferenças linguísticas tornam-se mais perceptíveis

na oralidade, no entanto a escrita, por sofrer influências da fala, também pode apresentar variações. E, como o sistema da língua escrita não aceita variações, essas diferenças são consideradas erros de ortografia.

Nesse sentido, a variação no discurso oral marca a identidade e a cultura de um povo, enquanto a língua escrita unifica as diversas formas de falar. Por isso, atentar-se ao tratamento pedagógico frente à aquisição da escrita é fundamental para o processo de aprendizagem das convenções ortográficas.

Bortoni-Ricardo (2004a; 2004b) identificou que os erros de ortografia surgem das interferências da fala na escrita e do “caráter arbitrário da convenção ortográfica”. Assim, os alfabetizandos que têm menor familiaridade com as convenções ortográficas tendem a ter mais dificuldades com a escrita.

Na modalidade escrita a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273).

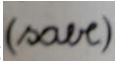
Pesquisadores de áreas diversificadas (CAGLIARI, 1997; MORAIS, 2002; ZORZI, 2006) estudaram e categorizaram os erros ortográficos, já que, por se tratar de uma convenção social, a grafia das palavras é considerada certa ou errada, não havendo espaços para variações.

Para Cagliari (1997), os erros de ortografia cometidos pelos alunos mostram que eles refletem sobre a língua, e, muitas vezes, a escolha da grafia de uma palavra não é feita de forma aleatória, mas utilizando regras possíveis dentro do próprio sistema de escrita.

No trecho “*euqueroécaza*”, o *é*, acentuado, revela a pronúncia aberta do *e* na palavra *quero*. *Caza* é escrita com *z* porque, segundo o sistema de escrita do português, há formas ortográficas que usam a letra *s* ou a letra *z* para representar o som [z] intervocálico, como em *casar e fazer*. O aluno, optando pelo uso da letra *z*, fez uma escolha errada, mas perfeitamente de acordo com as possibilidades de uso do sistema de escrita (CAGLIARI, 1997, p. 137).

Cagliari (1997) classificou os erros ortográficos presentes em textos de escrita espontânea de crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, hoje o 2º ano do Ensino

Fundamental. As palavras com erros foram agrupadas em conjuntos, a saber, transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

1. Transcrição fonética - Confusão quanto ao que é próprio e específico da fala e ao sistema da escrita. Ex.: *Mulhe* (mulher), *tudu* (tudo). Essa categoria apresenta o maior número de casos nos textos dos alunos.
2. Uso indevido de letras - Uso de uma letra indevida em lugar de outra, devido às possibilidades do sistema de escrita. Ex.: *Xata* (chata), *brincamdo* (brincando).
3. Hipercorreção - Generalização de uma regra para as palavras, mesmo que em contextos diferentes. Ex.: *Dece* (disse), *jogol* (jogou).
4. Modificação da estrutura segmental das palavras - Erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Vale ressaltar que, nessa categoria, não cabe uma transcrição fonética, pois o sujeito fala da maneira “correta”, mas não domina o uso de certas letras na escrita. Ex.: *Voi* (foi), *macao* (macaco).
5. Juntura intervocabular e segmentação - Junção ou separação de palavras dentro de uma frase. Ex.: *A gora* (agora), *mimatou* (me matou).
6. Forma morfológica diferente - Confusão entre a variação dialetal empregada na fala e a escrita das palavras. Ex.: *Pacia* (passear), *ni um* (em um ou num).
7. Forma estranha de traçar as letras - O traçado da letra e a própria caligrafia podem parecer representar outra letra. Essa categoria ocorre com a escrita cursiva. Ex.:  (a escrita cursiva da palavra *sabe* parecida com *save*).
8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas - Confusão quanto ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas. Ex.: *maria* (Maria).
9. Acentos gráficos - Erro comum nas séries iniciais, tendo em vista que, no começo da aprendizagem da escrita, esse conteúdo não é ensinado. Ocorre a supressão ou a troca de sinais gráficos. Ex.: *voce* (você).
10. Sinais de pontuação - Os sinais também não são ensinados nas séries iniciais. Às vezes o aluno emprega o travessão entre as palavras, devido a outras

atividades em que era solicitado o uso desse sinal, e o aluno estende esse conhecimento para os textos. Ex.: *Era - uma - vez* (era uma vez).

11. Problemas sintáticos - Confusão de natureza sintática na variação dialetal, desvios de concordância, regência empregada na fala e transferida para a escrita. Ex.: *Eles viu outro urubu* (eles viram outro urubu).

A quantidade de acertos ortográficos nos textos dos alunos de Cagliari (1997) sugere que as crianças sabem mais do que ignoram a grafia das palavras. No entanto, segundo ele, os professores tendem a destacar mais os erros do que os acertos: “Essa atitude implacável da escola contra os alunos, em função da ortografia, deve ser mudada, urgente e radicalmente”. (CAGLIARI, 1997, p. 146).

Morais (2002) aponta que os erros ortográficos acontecem porque a norma ortográfica organiza-se de forma regular e irregular, por isso, os erros têm causas distintas, o que requer do professor diferentes estratégias de ensino, e dos alunos, diferentes formas de aprendizado. Portanto, apenas a memorização, como se acreditava antigamente, não é suficiente para o acerto na grafia das palavras.

Na dificuldade ortográfica de natureza regular, é possível prever a forma correta de grafar uma palavra, aplicando uma regra. Por exemplo, a grafia do R e RR nas palavras *honrado e cachorro* são justificáveis, tendo em vista que há uma regra que rege o emprego dessa consoante. Há três tipos de relações regulares: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais (MORAIS, 2002).

As regularidades diretas compreendem a grafia das letras P, B, T, D, F e V, uma vez que nenhuma outra letra compete com elas. Todavia podem ocorrer erros de natureza fonética, como a confusão entre P e B – o aluno pode escrever, por exemplo, *bato no lugar de *pato* –, ou erros devido à variação linguística, por exemplo, ao escrever *barrer no lugar de *varrer*.

As regularidades contextuais apontam que a grafia correta da letra dependerá do contexto em que está inserida. É necessário que o aprendiz observe diferentes aspectos, como tonicidade e posição das letras dentro da palavra, como no quadro abaixo:

Quadro 1: Casos de regularidades contextuais

Quadro 2.1. Casos de regularidades contextuais
<p>Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o uso de R ou RR em palavras como "rato", "porta", "honra", "prato", "barata" e "guerra"; • o uso de G ou GU em palavras como "garoto", "guerra"; • o uso do C ou QU, notando o som /k/ em palavras como "capeta" e "quilo"; • o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como "jabuti", "jogada" ou "cajuína"; • o uso do Z em palavras que começam "com o som de Z" (por exemplo, "zabumba", "zinco", etc.); • o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em "sapinho", "sorte" e "sucesso"; • o uso de O ou U no final de palavras que terminam "com o som de U" (por exemplo, "bambo", "bambu"); • o uso de E ou I no final de palavras que terminam "com o som de I" (por exemplo, "perde", "perdi"); • o uso de M, N, NH ou - para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como "campo", "canto", "minha", "pão", "maçã", etc.).

Fonte: Morais (2002).

As regularidades morfológico-gramaticais compreendem as regras fundamentadas nas categorias morfológica e/ou gramatical da palavra, como nos exemplos nos quadros a seguir:

Quadro 2: Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos.

Quadro 2.2. Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos
<p>Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "portuguesa", "francesa" e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final; • "beleza", "pobreza" e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA; • "português", "francês" e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final; • "milharal", "canavial", "cafezal" e outros coletivos semelhantes terminam com L; • "famoso", "carinhoso", "gostoso" e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S; • "doidice", "chatice", "meninice" e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C; • substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, "ciência", "esperança" e "importância").

Fonte: Morais (2002).

Quadro 3: Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

Quadro 2.3. Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”)²;
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Fonte: Morais (2002).

Na dificuldade ortográfica de natureza irregular, não há princípios gerativos que expliquem o emprego de uma determinada letra. Por exemplo, não há regra que esclareça o porquê de *girafa* ser escrita com g e *jiló* com j. Nesse caso, cabe ao aprendiz memorizar a escrita da palavra.

A tarefa do aprendiz de ortografia é então multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras (MORAIS, 2002, p. 15).

As classificações acima apresentadas por Morais (2002) mostram que as dificuldades regulares devem ser compreendidas pelos alunos e não decoradas, pois de nada valerá aos aprendizes memorizar as regras, mas não saber aplicá-las. Dessa forma, os desvios de ortografia podem ser corrigidos, porém vale ressaltar que as dificuldades irregulares estarão sempre presentes na vida do ser humano, tendo em vista que o homem está em constante aprendizado, sempre conhecendo novas palavras.

Segundo Zorzi (2006), os desvios ortográficos surgem nas tentativas de compreensão e de domínio do amplo conjunto de regras e convenções próprias ao sistema de escrita, e tais

tentativas implicarão o uso de novas habilidades e conhecimento. O autor elenca os dez erros ortográficos mais encontrados no processo natural da aquisição da escrita:

1. Representações múltiplas - Quando um mesmo som pode ser escrito por várias letras e uma só letra pode representar mais do que um som. Ex.: *Carrossa/caroça/carosa* (carroça).

2. Apoio na oralidade - Tendência a escrever as palavras do modo como elas são pronunciadas. Ex.: *soutou* (soltou).

3. Omissões - Refere-se à supressão de letras que compõem uma determinada palavra. Ex.: *Qete* (quente).

4. Junção ou separação indevida de palavras - Tendência a unir palavras distintas ou separar sílabas que formam uma palavra. Ex.: *derepente* (de repente); *em bora* (embora).

5. Confusão “am” x “ão” - Corresponde à substituição de “am”, quando deveria ser “ão”, e vice-versa. Ex.: *deixão* (deixam); *fugiram* (fugirão).

6. Generalização - Processo no qual a regra empregada em uma determinada palavra é usada equivocadamente em outros vocábulos. Ex.: *chapél* (chapéu/papel).

7. Substituições de letras que representam os fonemas surdos e sonoros. Ex.: *ticholu* (tijolo).

8. Acréscimo de letras - Refere-se ao aumento da quantidade de letras da sílaba de uma palavra. Ex.: *carata* (carta).

9. Confusões entre letras parecidas - Corresponde à troca de letras devido a suas semelhanças gráficas. Ex.: *bicicheta* (bicicleta).

10. Inversões - Confusão quanto à posição das letras na palavra, ou alterações chamadas espelhamento. Ex.: *braco* (barco); *bado* (dado).

As crianças cometem esses erros porque criam hipóteses durante a aprendizagem da escrita, o que contribui para o maior domínio desse sistema. Dessa forma, os desvios tendem a diminuir e a tornarem-se mais pontuais. Portanto, “os ‘erros’ fazem parte da aprendizagem, podendo revelar hipóteses que as crianças vão, gradativamente, construindo para chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita” (ZORZI, 2006, p. 3).

Diante das teorias de aquisição da escrita, compreende-se que o ensino sistemático da escrita alfabética diferencia-se do ensino da escrita ortográfica. A primeira refere-se ao entendimento do princípio alfabético, ou seja, à relação entre fonema/grafema; e a segunda refere-se à compreensão de uma convenção social. A criança que aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética precisa aprender também a norma ortográfica que faz esse sistema funcionar.

A próxima subseção tratará da consciência fonológica, habilidade importante para a aquisição da escrita. Tal consciência, trabalhada junto a instruções sobre a relação fonema-grafema, contribui para a distinção entre os sons da fala e as suas representações gráficas, facilitando o aprendizado da escrita.

1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A linguagem significativa ocorre logo nos primeiros anos de vida da criança, que usa a mensagem verbal para comunicação, dando mais atenção ao conteúdo do que à forma da mensagem. Nessa fase, os fonemas adquiridos passam a compor as sílabas e, conseqüentemente, as palavras e frases. Tal fluxo acontece de maneira natural para a maioria das crianças, conforme Ferrante, Borsel e Pereira (2008). Assim, quando a criança começa a ser alfabetizada, ela já faz uso de sua competência linguística, ainda que inconscientemente, e tenta reproduzir as regras gramaticais que os pais, familiares e pessoas de seu convívio utilizam.

Essa competência linguística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a atividade linguística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho linguístico (BARRERA; MALUF, 2003, p. 491).

Mais tarde, com o desenvolvimento da consciência linguística, habilidade de refletir sobre as estruturas e funções da linguagem, uso dessa estrutura passa a ser consciente. A consciência linguística envolve os níveis de consciência fonológica (CF), morfológica, sintática, semântica e pragmática.

A consciência morfológica refere-se à habilidade de reflexão e manipulação dos morfemas, menores unidades linguísticas com significado. Por exemplo, a palavra *infelizmente* é formada por três morfemas; *in* – mente, que são afixos; e o radical – *feliz*. Assim, as palavras na escrita alfabética são compostas por morfemas. Segundo Mota e Silva (2007), tal habilidade contribui para que crianças tenham melhores resultados nas tarefas de ortografia.

A consciência sintática representa a habilidade de refletir e manipular os elementos linguísticos que constituem a estrutura da frase. Conforme Rego e Buarque (1997), “a consciência sintática é, possivelmente, um fator importante na aquisição de aspectos da ortografia que envolve o conhecimento da classe gramatical a que uma palavra pertence”.

A consciência semântica diz respeito à habilidade de atribuir significados às palavras, compreendendo que as palavras, por si só, sem parte com o mundo real, não têm sentido. A consciência pragmática é a capacidade de refletir sobre os aspectos da língua em uso, isto é, analisar o sentido das palavras em contextos interacionais.

Dentre os tipos de consciência linguística, destaca-se, neste trabalho, a consciência fonológica, que, segundo Carvalho (2003), é a habilidade para refletir e manipular as unidades fonológicas: sílaba, fonema e rima. O autor situa a consciência fonológica em dois níveis: a) o nível da sensibilidade, no qual a criança manipula as unidades fonológicas, mas não faz declarações ou justificativas sobre os usos linguísticos; b) e o nível da consciência plena, em que a criança manipula, monitora e explica o porquê dos usos linguísticos.

Por exemplo, uma criança pode segmentar uma palavra em sílabas ou identificar o som inicial de uma palavra, mas não é capaz de explicar fonologicamente o porquê de sua resposta. Ao atingir a consciência plena, a criança é capaz de jogar com os sons da fala e também explicar as habilidades fonológicas em questão. Nesses dois níveis do processo de conscientização, a consciência fonológica permitiria à criança analisar, de diferentes maneiras, a estrutura fonológica de sua língua materna (CARVALHO, 2003, p. 32).

Moojen et al. (2014) definem a consciência fonológica como a habilidade que o indivíduo possui para refletir sobre as unidades fonológicas da língua e para manipulá-las, cognitivamente, de forma consciente. Assim, segmentar, juntar, transpor sílabas e fonemas em palavras, identificar sílabas e fonemas iniciais ou em posição final de palavra, identificar e produzir rimas constituem algumas habilidades vinculadas à consciência fonológica. Assim, a consciência fonológica apresenta elementos distintos que se desenvolvem em um contínuo.

O processamento fonológico envolve operações mentais de processamento de informações referentes ao componente fonológico da linguagem que embora atue em um nível cognitivo, apresenta impactos no comportamento linguístico do indivíduo, a exemplo da execução de tarefas de consciência fonológica (PEPE, 2014, p. 5).

Para Moojen et al. (2014), há dois níveis de CF, o implícito e o explícito. O primeiro faz referência ao simples jogo com as palavras e com os sons das palavras, realizado de forma inconsciente, enquanto a CF explícita diz respeito à manipulação e análise consciente dos sons da fala. Os níveis implícito e explícito estão presentes nos dois tipos de CF. Dessa forma, há habilidades silábicas e fonêmicas que predizem a alfabetização e outras que precisam de instrução para ser adquiridas pelos sujeitos.

Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética. (COSTA, 2012, p. 49).

Pestun (2005) afirma que a consciência fonológica é a habilidade metalinguística de segmentar e manipular os segmentos da fala, a qual se desenvolve gradativamente conforme a criança pratica atividades lúdicas, como cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras. As crianças têm capacidade de brincar com os sons da fala de maneira inconsciente, bem como podem, conscientemente, jogar com esses sons.

[...] o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 99).

Conforme Rego e Buarque (1997), a consciência fonológica não contribui apenas para a compreensão do princípio alfabético, mas é também importante para o aprendizado das regras ortográficas principalmente para a aquisição de regras do contexto grafo-fônico.

Estudos como o de Roazzi e Dowker (1989) apontam que há uma controvérsia sobre a natureza da relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita. Seria essa relação de causa, efeito ou de reciprocidade? Para alguns teóricos (CARDOSO-MARTINS, 1995), a relação é de causa, acreditando-se que a CF é preditora da aquisição da escrita e, dessa forma, quanto mais desenvolvida a CF, melhor será o reconhecimento da relação grafema-fonema pela criança. Outros teóricos (GOSWAMI; BRYANT, 1990 *apud* MOOJEN et al., 2014) consideram que a relação é de efeito e, assim, a CF só seria desenvolvida a partir da aquisição da escrita.

Atualmente, as teorias de aquisição da linguagem adotam a concepção de que há uma relação de reciprocidade, no sentido de que tanto a CF facilita a aprendizagem da escrita quanto essa aprendizagem aprimora a CF. Tal reciprocidade deve-se ao fato de que tanto a escrita quanto a consciência fonológica são processos complexos que envolvem uma série de habilidades elementares (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Neste estudo, entende-se que há uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da CF e a aquisição da escrita. As duas seções seguintes abordam a consciência silábica e a consciência fonêmica. A CF é mais ampla e abarca os níveis de

consciência silábica e consciência fonêmica, ou seja, a consciência fonêmica é um dos tipos de CF.

1.3.1 Consciência silábica

Compreende-se como consciência silábica a habilidade para perceber que as palavras são formadas por sílabas, e a capacidade para manipular essas sílabas, como habilidade para segmentar, agrupar, contar número de sílabas, entre outras. Consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas ou juntar sílabas em palavras. Essa habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular.

A consciência silábica é adquirida antes da alfabetização e, segundo Freitas (2003), são as sílabas que permitem que sejam reconhecidas as rimas e aliterações. Lopes (2004) afirma que a consciência de segmentos suprafonêmicos desenvolve-se de modo natural. Isso ocorre, porque a sílaba representa uma unidade sonora claramente distinta, de fácil percepção pelo sujeito.

Carvalho (2003) contrapõe-se à ideia de que a consciência silábica prediz a alfabetização, pois, para ele, não são as unidades fonológicas (sílabas e fonemas) que determinarão tal avanço, mas o nível de consciência (sensibilidade ou plena).

O autor concorda com Poersh (1998), que afirma ser o nível de sensibilidade fonológica aquele em que o sujeito manipula a sílaba e o fonema, mas não se dá conta do que faz, por isso esse nível é também chamado de pré-consciente. Quando o sujeito é capaz de refletir sobre as unidades fonológicas e de manipulá-las de forma consciente, diz-se ter atingido o nível da consciência plena: “Preciso lembrar, contudo, que o desenvolvimento da consciência plena das sílabas e dos fonemas é sempre posterior ao desenvolvimento da sensibilidade a essas unidades” (CARVALHO, 2003, p. 235). Dessa forma, a consolidação da consciência plena se dá após a alfabetização.

Neste trabalho, será adotada a abordagem de Carvalho (2003), segundo o qual, ocorre uma relação de mão dupla, enquanto algumas habilidades silábicas e fonêmicas surgem naturalmente e, por isso, precedem a alfabetização, há também outras habilidades desses tipos de consciências que só serão desenvolvidas a partir de uma instrução formal.

1.3.2 Consciência fonêmica

A consciência fonêmica é a habilidade de identificar e manipular os sons da fala. Segundo Souza e Bandini (2007, p. 125), são habilidades que “envolvem decompor ou recompor palavras com base em seus fonemas constituintes, que são as unidades mínimas da fala”. Esse nível de consciência ocupa o topo das escalas do desenvolvimento da consciência fonológica, dado o caráter difícil que exige esse tipo de tarefa (CYSNE, 2012), provavelmente devido à complexidade fono-articulatória.

Cardoso-Martins (1991) afirma que a consciência dos fonemas não tem papel significativo no início da alfabetização quando o método de ensino é silábico. Alguns fonemas são difíceis de serem articulados de forma isolada, o que dificulta sua manipulação pelas crianças.

Para as crianças, o conhecimento e consciência dos fonemas são mais difíceis, por serem unidades pequenas e abstratas, que não apresentam significado quando estão isolados e necessitam de uma percepção além da silábica. Além disso, a consciência e percepção dos fonemas são pouco exploradas em sala de aula (SOUZA; BANDINI, 2007, p. 125).

A consciência fonêmica é imprescindível para o aprendizado do sistema alfabético, tendo em vista que, nesse princípio, os grafemas representam os fonemas, advindo desse fato a importância de a CF ser trabalhada antes e durante o processo da alfabetização. Diante desse quadro, faz-se necessário o conhecimento dos testes e programas de intervenção que auxiliam os professores a desenvolver nas crianças a CF e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem da escrita.

1.4 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO E TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

É consenso entre os pesquisadores a eficiência dos programas de treinamento da CF com crianças, bem como a sua avaliação e, principalmente, a importância de estudos que tenham como foco as crianças em períodos *pré*, *durante* e *pós* alfabetização. Os programas de intervenção referem-se a jogos e atividades realizadas na sala de aula com o intuito de treinar a CF dos alunos. Os testes, que, em geral, avaliam *como* e *se* as crianças manipulam e refletem sobre os sons da língua, normalmente são realizados em sessões individuais em uma sala reservada, na própria escola ou em um consultório.

A prova de consciência fonológica proposta por Capovilla e Capovilla (1998a) consta de dez tarefas, com 4 subtarefas cada, totalizando a possibilidade de 40 acertos. As tarefas são: síntese silábica, síntese fonêmica, rima, aliteração, segmentação silábica, segmentação fonêmica, manipulação silábica, manipulação fonêmica, transposição silábica e transposição fonêmica.

Capovilla e Capovilla (1998b) abordam a importância do processamento fonológico para a leitura e escrita, apontando que crianças com dificuldades nesse aprendizado apresentam dificuldades relacionadas ao material fonológico e à sequência de estímulos. Além das habilidades fonológicas, os fatores extralinguísticos, como a classe socioeconômica e o nível de escolaridade dos pais, também são importantes.

O procedimento de intervenção proposto pelos autores inclui dois blocos: a) o bloco das atividades de treino suprafonêmico, que engloba a consciência das rimas e aliterações, consciência de palavras e consciência de sílabas; b) e o bloco que se destina às atividades de treino fonêmico, que engloba a identidade dos fonemas, a consciência de fonemas e a correspondência grafema-fonema. As tarefas são distribuídas em 18 sessões com duração, aproximadamente, de 40 minutos cada.

Nos dois trabalhos (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998a; 1998b), em que participaram crianças com escolaridade do pré 1 até a 2ª série do Fundamental I, confirmou-se a hipótese de que quanto maior o nível escolar das crianças, maior o desempenho nas tarefas de CF. Sendo assim, a aquisição da lectoescrita favorece o desenvolvimento da CF. Após o treino da CF, os “resultados sugerem que o treino de consciência fonológica produz melhora de desempenhos em consciência fonológica, leitura e escrita...” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998b, p. 12).

Adams et al. (2006) adaptaram um programa de intervenção desenvolvido e validado na Suécia e na Dinamarca para as aulas nos Estados Unidos, e, em 2012, o mesmo programa foi adaptado para o português. O programa de intervenção adaptado para o português tem sete jogos de linguagem, cujos nomes são: Jogo de escuta, Jogo com rimas, Consciência das palavras e frases, Consciência silábica, Introduzindo fonemas iniciais e finais, Consciência fonêmica e Introduzindo as letras e a escrita. É sugerido que a intervenção ocorra todos os dias, com duração, aproximadamente, de 20 minutos. Como o programa tem jogos próprios para cada série, as sessões podem durar de 15 a 20 dias.

Ao final do programa, é sugerido um teste de avaliação da CF, que deve ser realizado em grupo de 6 crianças, no máximo, para a pré-escola, e 15, no máximo, para as crianças de 1ª série do Ensino Fundamental I. O programa contém seis subtestes denominados:

Identificando rimas, Contando sílabas, Combinando fonemas iniciais, Contando fonemas, Comparando o tamanho das palavras, Representando fonemas com letras.

Além de não conter resultados de estudos desenvolvidos a partir do programa, nem do teste adaptado para o português, o programa não contempla a realidade linguística do português brasileiro, bem como se distancia da realidade das salas de aula das escolas públicas brasileiras. Os autores mencionam, em breves palavras no prefácio do livro, a aplicação do programa de intervenção nos Estados Unidos:

[...] testamo-lo em 23 salas de aula de pré-escola em Houston (Texas), durante três anos, avaliando e confirmando o crescimento das crianças em termos de consciência fonológica e incorporando o comentário dos professores sobre o conteúdo. (ADAMS et al., 2006, p. 12).

O teste CONFIAS, produzido por Moojen et al. (2014), é dividido em dois blocos: no primeiro são propostas 9 tarefas, no nível da sílaba, e no segundo bloco são propostas 7 tarefas, no nível do fonema. Vale ressaltar que as tarefas do teste são ordenadas por grau de dificuldade, partindo da mais simples até a mais complexa (ver ANEXO A). Dessa forma, as tarefas no nível da sílaba, por serem mais fáceis, estão aparelhadas antes das tarefas no nível do fonema, que são mais complexas. Assim, a tarefa S1 (síntese de sílaba) é mais simples de ser executada e F9 (Transposição de fonema) é a tarefa mais difícil do CONFIAS.

A primeira versão do teste foi elaborada em 1998, e, em 1999, o instrumento foi aplicado com 16 crianças com idades variando de 5 a 7 anos. Os resultados foram analisados por uma equipe multidisciplinar, que deu origem ao CONFIAS. Ainda em 1999, foi realizada outra pesquisa com 101 crianças, sendo 42 da Educação Infantil e 59 da 1ª série do Ensino Fundamental I. A partir dos novos resultados, o CONFIAS foi reformulado para o teste atual, e, com base nesses resultados, estabeleceu-se a sequência referente aos diferentes graus de dificuldade das tarefas. Moojen et al. (2014) indicam que, para se considerar que cada tarefa tenha sido realizada com êxito, o sujeito deve alcançar um percentual de acerto igual ou superior a 75%, mesmo percentual usado por Ferrante, Borsel e Pereira (2008) e Pepe (2014). O presente estudo também adotará o percentual de 75% como ponto de corte.

Cardoso e Capellini (2009) aplicaram o CONFIAS em 27 crianças disléxicas da 1ª série do Ensino Fundamental. As autoras também adaptaram o mesmo teste para a intervenção fonológica, que foi realizada em 12 sessões semanais de 50 minutos cada. A intervenção foi realizada na sala de aula com todos os alunos. Os resultados apontam uma melhora das habilidades linguísticas na pós-intervenção em relação à pré-intervenção.

A literatura (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998; SOUZA; BANDINI, 2007; SILVA; CAPELLINI, 2009) aponta a importância e a eficácia desses processos para a aquisição da leitura e da escrita, além do suporte para crianças que apresentam atraso ou dificuldades de aprendizagem. O trabalho desenvolvido na área educacional carece de parcerias entre professores, linguistas, fonoaudiólogos e psicopedagogos, tendo em vista que apenas a aplicação de programas e testes de intervenção não aprimoram a aprendizagem, pois, apesar de importantes, tais procedimentos não são suficientes para um ensino eficaz e de qualidade.

Esta subseção abordou a importância da língua escrita para a sociedade, as etapas que as crianças atravessam até dominar o código alfabético e, após esse domínio, as dúvidas que surgem no que tange à escrita ortográfica. Apontou a visão de alguns teóricos sobre o que é consciência fonológica, sua relação com o aprendizado da lectoescrita e a contribuição dos testes e dos programas de treinamento de CF para esse aprendizado.

A próxima seção apresentará a metodologia usada neste trabalho, a fim de responder os questionamentos que surgiram durante as leituras que embasaram o referencial teórico aqui exposto.

2 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a forma como a pesquisa foi conduzida e está dividida em cinco subseções: Tipo de estudo; Perfil dos sujeitos; Coleta de dados; Considerações éticas; Materiais e métodos, esta última é subdividida em: CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial; Programas de treinamento; Ditado de palavras.

2.1 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa desenvolvida tem base lógica indutiva, tendo em vista que o estudo parte de premissas particulares para possíveis respostas às dúvidas. Quanto à natureza do objetivo geral, será explicativa e descritiva, portanto será feita uma análise quali-quantitativa. Esta pesquisa configura-se como um estudo de trabalho de campo, de corte transversal.

2.2 PERFIL DOS SUJEITOS

A amostra consta de 10 alunos, com idades entre seis e sete anos, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, todos de uma mesma classe escolar e no mesmo nível de escrita, pautado na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Os dez sujeitos são filhos de pais que têm ensino médio completo ou nível superior incompleto.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular de médio porte, localizada na zona periférica da cidade de Feira de Santana – BA, e que atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, nos turnos vespertino e noturno. A professora alfabetizadora, que possui o curso de magistério e é graduanda em pedagogia, leciona há mais de 30 anos, alternando suas atividades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Os critérios de inclusão de cada sujeito na pesquisa foram os seguintes: cursar o 1º ano do Ensino Fundamental I, possuir potencial cognitivo normal, ser falante do português brasileiro, estar na fase silábica de escrita, não apresentar aparentes déficits sensoriais ou fonoarticulatórios, retardo mental e/ou lesão cerebral.

Para a seleção dos alunos, a pesquisadora contou com o apoio da professora da turma e da psicopedagoga da escola, que escolheram 13 alunos de ambos os sexos, os quais se enquadravam nos critérios de inclusão. No entanto, durante o desenrolar da pesquisa, três alunos não puderam participar: os pais de um aluno não concordaram com a participação do filho no estudo; um aluno, durante o estudo, precisou realizar um tratamento com um

neurologista e, por conta desse fato, julgou-se mais prudente excluí-lo da amostra estudada, mesmo que tenha participado de todas as etapas; e, finalmente, outro aluno ausentou-se nas últimas semanas em que o programa de intervenção foi aplicado. Sendo assim, a pesquisa teria inicialmente 13 sujeitos, mas foi finalizada com um total de 10 sujeitos.

Dessa forma, como critérios de exclusão, não participaram deste estudo os escolares cujos pais não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que apresentaram possíveis problemas na região cerebral e que não participaram na íntegra de todas as etapas da coleta de dados.

2.3 COLETA DE DADOS

Antes de iniciar a coleta de dados, realizou-se uma reunião com a diretora na qual a pesquisadora apresentou a importância da CF para os alunos e como seriam realizadas as etapas da pesquisa. Logo após, foram chamadas a professora, a auxiliar da turma e a coordenadora pedagógica para que também pudessem entender a dinâmica da pesquisa, bem como selecionar os alunos que dela participariam. Nessa parte inicial, os pais também foram informados e contribuíram, fazendo pequenos relatos do dia a dia das crianças e fornecendo informações sobre o nível de escolaridade e profissão daqueles que moravam no mesmo lar que a criança.

A coleta de dados foi realizada em cinco momentos durante o segundo semestre de 2016. No início de julho, logo após o recesso de São João, foi aplicado um ditado de dez palavras isoladas, baseadas em Pinheiro (1994), com todos os sujeitos juntos na sala de aula.

Em meados de julho, foi aplicado o teste CONFIAS apenas pela pesquisadora, em uma sala reservada do colégio, em uma única sessão individual, com duração de, aproximadamente, 40 minutos cada. Após duas semanas, todos os sujeitos já haviam sido avaliados.

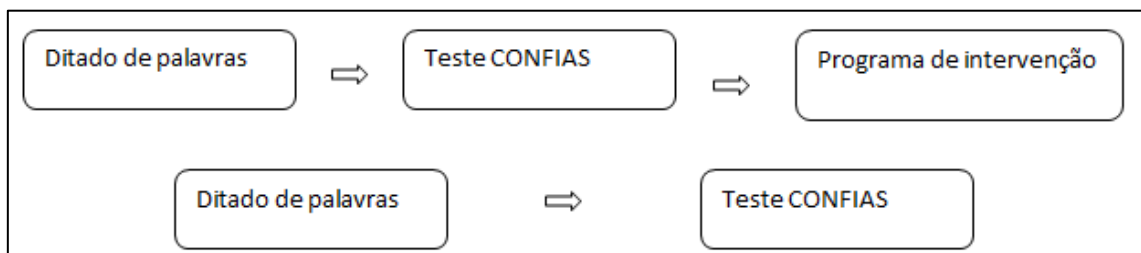
Na primeira semana de setembro, foi realizado o programa de intervenção pela pesquisadora com o auxílio da professora da turma. O programa é baseado no CONFIAS e complementado pelo programa sugerido por Adams et al. (2006), com todos os sujeitos juntos na sala de aula. Diferentemente do momento da aplicação do teste CONFIAS, que visa avaliar a CF, o programa buscou instruir os alunos a descobrir a sílaba, o fonema e suas relações dentro de uma palavra, permitindo aos alunos momentos de reflexão e socialização com a turma, e, por isso, esse momento foi o mais longo dentre as etapas de coleta de dados. A instrução acontecia duas vezes na semana, cada sessão com um jogo diferente, com os alunos

sempre dispostos em rodinha. O programa teve duração de dois meses (setembro e outubro), e foi suspenso por duas semanas, devido à realização da semana de prova e de um projeto escolar.

Na primeira semana de novembro, após o término do programa, foi realizado novamente o ditado de palavras. Por fim, durante duas semanas de novembro, foi reaplicado o CONFIAS, ambas as aplicações (ditado e CONFIAS) foram conduzidas conforme anteriormente descrito. Dessa forma, a coleta de dados teve início em julho de 2016 e foi concluída no final de novembro de 2016.

Os sujeitos realizaram o ditado de palavras e o teste CONFIAS antes e depois da aplicação do programa de intervenção. Assim, foram analisados e comparados os dados de *antes* e *depois* do programa, a fim de gerar resultados que respondessem as perguntas suscitadas nesta pesquisa.

Quadro 4: Etapas para execução da pesquisa.



Fonte: A autora (2018).

Os resultados foram apresentados à professora, à coordenadora pedagógica e aos pais, a fim de contribuir para um melhor trabalho em sala de aula, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos.

2.4 MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta subseção, serão apresentadas as três ferramentas utilizadas para coletar os dados: CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial, programas de treinamento e ditado de palavras.

2.4.1 CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial

O instrumento utilizado para avaliar a consciência fonológica dos sujeitos foi o teste CONFIAS, Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN et al., 2014), no qual é avaliada a CF no nível da sílaba e no nível do fonema.

Uma equipe formada por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguistas e psicóloga elaborou o CONFIAS, devido ao fato de não haver um teste mais completo e que considerasse os aspectos fonológicos do português brasileiro, uma vez que a maioria dos testes usados no Brasil eram adaptações de outros países e, portanto, não contemplavam fidedignamente a realidade linguística do país. Desde a sua primeira versão, o teste investigava as capacidades fonológicas, relacionando-as às hipóteses de escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999), agrupadas em quatro níveis: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético. .

Para chegar à versão atual do teste, foram feitas três validações. Primeiro foi feito um teste-piloto, em 1998, aplicado no primeiro semestre de 1999 em uma escola particular de Porto Alegre/RS, com 16 crianças entre 5 e 7 anos de idade, de nível socioeconômico médio. Nesse teste-piloto, constavam dez tarefas no nível da sílaba e dez tarefas no nível do fonema, e cada tarefa apresentava dois exemplos e cinco subitens. As vinte tarefas foram organizadas em uma sequência que partia da mais fácil até a mais difícil e, a partir das observações dos resultados, o instrumento foi reformulado.

A primeira versão foi aplicada em outra escola particular, com 42 crianças da Educação Infantil e 59 do 2º ano do Ensino Fundamental pertencentes ao nível socioeconômico médio e médio-alto. Os resultados indicaram sequências diferentes no grau de dificuldade a depender do nível de escrita dos alunos, além de mostrar que as crianças que mais acertavam estavam em um nível de escrita maior, independentes da série a que pertenciam. Isso ratifica a importância de se avaliar a CF observando não apenas a série, mas, sobretudo, o nível de escrita.

A segunda versão foi validada em cinco escolas, com 100 crianças, sendo 25 pertencentes a cada hipótese de escrita, também de nível socioeconômico médio e médio-alto. A partir da análise dos resultados, procedeu-se às modificações e alguns critérios de elaboração suscitaram a versão atual do instrumento.

O teste atual propõe nove tarefas para avaliar a CF no nível da sílaba (S) e sete para avaliá-la no nível do fonema (F). Todo o teste é realizado oralmente. As tarefas propostas seguem uma escala de dificuldade, partindo da mais fácil até a mais difícil.

Escala crescente de grau de dificuldade do CONFIAS:

S1-Síntese → S2- Segmentação → S3- Identificação de sílaba inicial → S4- Identificação de Rima → S5- Produção de palavra com sílaba dada → S6- Identificação de sílaba medial → S7- Produção de rima → S8- Exclusão → S9- Transposição.

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

A seguir, exemplos das tarefas no nível da sílaba:

S1- o sujeito deve unir as sílabas da palavra. Ex.: so-pa = **sopa**.

S2- o escolar deve separar as sílabas da palavra. Ex.: sala= **sa-la**.

S3- a criança tem que identificar, entre três palavras, qual começa com a mesma sílaba da imagem. Ex.: cobra: copo – time – loja= **copo**.

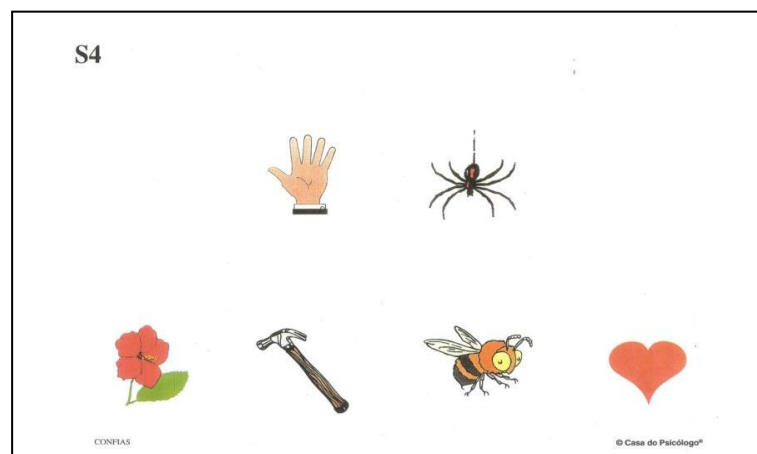
Figura 1: Identificação de sílaba inicial – CONFIAS



Fonte: Moojen et al.(2014).

S4- a criança tem que identificar, entre três palavras, qual rima com o nome do desenho. Ex: mão: sal-cão-luz= **cão**

Figura 2: Identificação de rima – CONFIAS



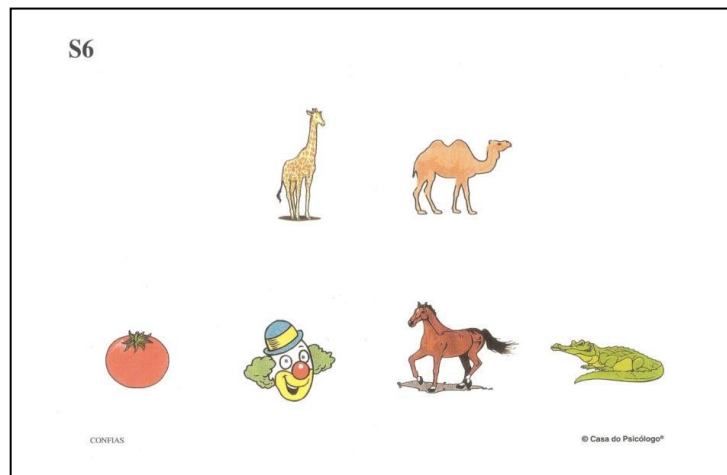
Fonte: Moojen et al. (2014).

S5- o sujeito deve produzir uma palavra que comece com uma determinada sílaba.

Ex.: pa = **papagaio/paçoca**.

S6- o sujeito deve identificar entre palavras aquela cuja sílaba do meio é igual à da imagem mostrada pelo examinador. Ex.: girafa: pirata, panela, dinheiro = **pirata**.

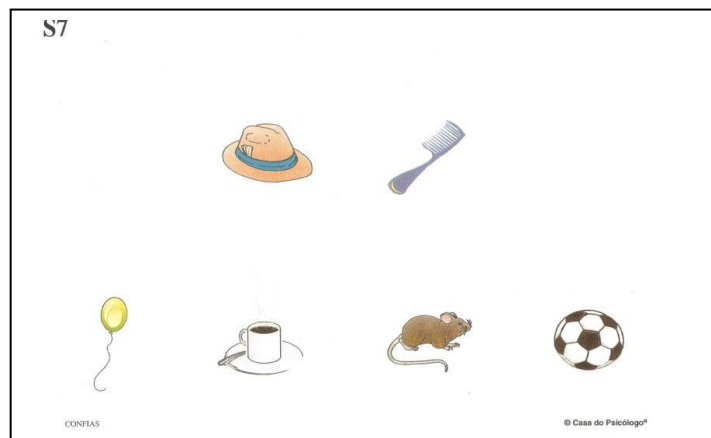
Figura 3: Identificação de sílaba medial – CONFIAS



Fonte: Moojen et al. (2014).

S7- o escolar deve produzir uma palavra que rime com o nome do desenho. Ex.: chapéu= **mel/céu**.

Figura 4: Produção de rima – CONFIAS



Fonte: Moojen et al.(2014).

S8- a criança deve excluir a sílaba de uma palavra indicada pelo aplicador. Ex.: pi: piolho= **olho**.

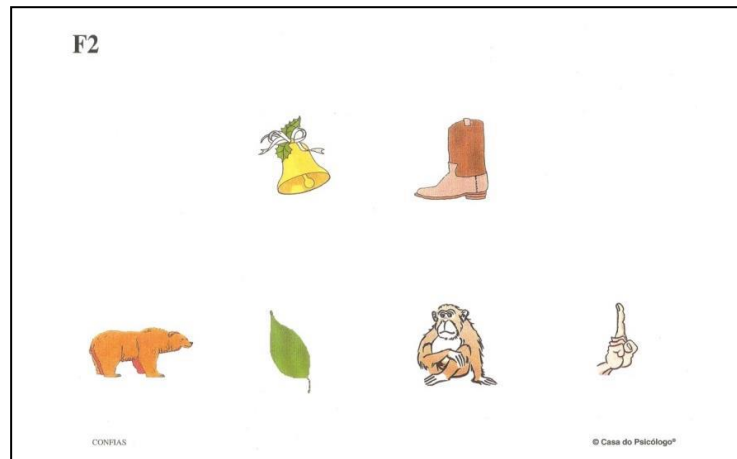
S9- o aplicador diz uma pseudopalavra e a criança deve dizê-la invertendo as sílabas. Ex.: darro= **roda**.

Agora, exemplos das tarefas no nível do fonema:

F1- a criança deve produzir uma palavra que comece com um determinado som. Ex.:
[a] = **avião/abelha**.

F2- o sujeito deve identificar, entre três palavras, qual começa com o mesmo som inicial do desenho. Ex.: sino: sede – chuva – gema= **sino**.

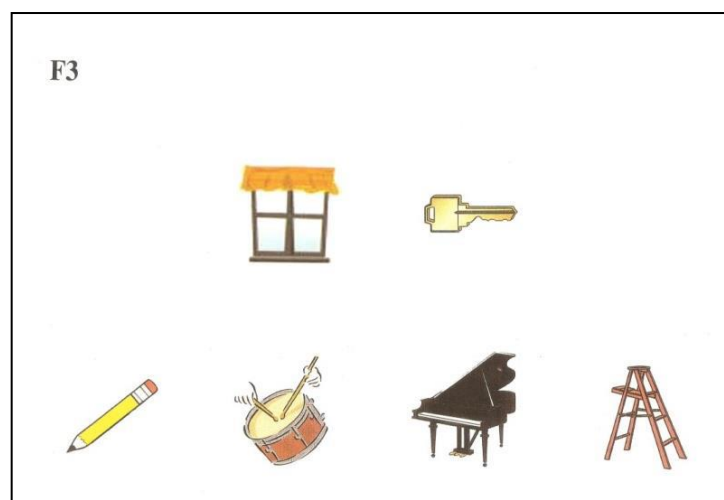
Figura 5: Identificação de fonema inicial – CONFIAS



Fonte: Moojen et al. (2014).

F3- o sujeito deve identificar, entre três palavras, qual termina com o mesmo som final do desenho. Ex.: janela: xarope – sorriso – farinha= **farinha**.

Figura 6: Identificação fonema final – CONFIAS



Fonte: Moojen et al.(2014).

F4- a criança deve excluir o som de uma palavra indicada pelo aplicador. Ex.: [r]:
barba= **baba**.

F5- o escolar deve sintetizar os sons de uma palavra. Ex.: [ɛ.v.a]= **eva**.

F6- a criança deve segmentar os sons da palavra. Ex.: vó = [v][ɔ].

F7- o aplicador diz os sons de uma pseudopalavra e a criança deve dizê-los de trás para frente, unindo-os para formar uma palavra real. Ex: [amu] = **uma**.

Vale ressaltar que o CONFIAS não aborda a relação fonema-grafema, no entanto propõe-se, como metodologia nesta pesquisa, relacionar a escrita com a consciência fonológica, após um programa de intervenção. Conforme exposto na revisão de literatura, alguns erros de escrita cometidos pelas crianças devem-se à não relação entre fonema-grafema, por isso foi importante complementar o programa com os jogos propostos por Adams et al. (2006).

O CONFIAS foi aplicado individualmente, ou seja, na sala só havia a pesquisadora e o aluno. Essa etapa foi gravada com uma câmera, a fim de que as respostas pudessem ser analisadas posteriormente. Os dados encontrados foram colocados em uma folha de respostas fornecida pelo próprio teste e depois lançados em uma “planilha-mãe” no Excel, criada pela professora doutora Vera Pedreira dos Santos Pepe (2010).

2.4.2 Programas de intervenção

Diante da importância de serem aplicadas atividades de treinamento da CF, foram escolhidos dois programas de intervenção para serem realizados na sala de aula. Inicialmente, a ideia era seguir, na íntegra, o cronograma para o primeiro ano do Ensino Fundamental I sugerido por Adams et al. (2006), no entanto, ao ser feita uma leitura mais criteriosa do programa, percebeu-se uma distância entre as tarefas do teste a ser usado na pesquisa (CONFIAS) e a proposta de jogos de Adams et al. (2006). Essas autoras, por exemplo, trabalham com a contagem de sílabas e fonemas, comparação do tamanho das palavras, tarefas que não abordadas no CONFIAS (MOOJEN et al.,2014).

Além desse distanciamento, a proposta de Adams et al. (2006) é a readaptação de um programa inicialmente desenvolvido na Suécia, na Dinamarca e, posteriormente, nos Estados Unidos, para mais tarde ser adaptado por Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa para o português brasileiro. Esses dois fatores contribuíram para que a pesquisadora do presente trabalho buscasse outra forma de treinamento da CF.

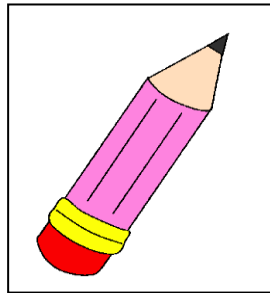
Diante dessa realidade, utilizou-se a adaptação proposta por Cardoso e Capellini (2009) do instrumento de avaliação CONFIAS (MOOJEN et al.,2014), e as palavras utilizadas foram de escolha da pesquisadora, tendo como critérios de escolha os mesmos

adotados no CONFIAS. A proposta segue uma escala cujas atividades começam com jogos de sílaba até jogos envolvendo fonemas. O programa é composto por 14 jogos, sete no nível da sílaba e sete no nível do fonema. Os jogos de identificação são compostos por quatro desenhos, cada desenho com três alternativas de resposta, ou compostos por quatro palavras, cada uma com três alternativas de resposta; os jogos de produção também são compostos por quatro desenhos, ou quatro palavras, ou seja, cada proposta de jogo continha quatro perguntas, e todas fazem alusão às tarefas do CONFIAS (MOOJEN et al.,2014), conforme será explicado a seguir:

Jogos de consciência silábica:

1 – Identificação da sílaba inicial (referência a S3): os escolares nomeavam o desenho apresentado e identificavam, entre 3 palavras, qual se iniciava com a mesma sílaba inicial do nome do desenho. Ex.: lápis: doce – sol – lasanha= lasanha.

Figura 7: Lápis – programa de intervenção



Fonte: A autora (2018).

2 – Identificação da rima (referência a S4): os alunos nomeavam o desenho apresentado e identificavam, entre 3 palavras, qual terminava (ou rimava) com o mesmo som do nome do desenho. Ex.: Coelho: sacola – joelho – cadeira= joelho.

Figura 8: Coelho – programa de intervenção



Fonte: A autora(2018).

3 – Produção de palavra com sílaba dada (referência a S5): foi apresentada uma sílaba, e solicitado aos alunos que dissessem uma palavra que iniciasse com essa mesma sílaba. Ex.: Lu = luva/lua/Luan/lupa.

4 – Identificação de sílaba medial (referência a S6): os alunos nomeavam o desenho apresentado e identificavam a sílaba medial da palavra. Em seguida, eles tinham que identificar, entre três palavras, qual tinha a mesma sílaba do meio do nome do desenho. Ex.: Formiga: Chiclete – retrato – amigo = amigo.

Figura 9: Formiga – programa de intervenção



Fonte: A autora(2018).

5 – Produção de rima (referência a S7): os alunos nomeavam o desenho apresentado, e tinham que dizer uma palavra que rimasse com o nome do desenho. Ex.: pregador = jogador/amor/dor.

Figura 10: Pregador – programa de intervenção



Fonte: A autora(2018).

6 – Exclusão (referência a S8): foi apresentada auditivamente uma palavra, e o escolar devia retirar a sílaba sugerida pelo professor, formando uma nova palavra com as sílabas restantes. Ex.: co: sacola= sala.

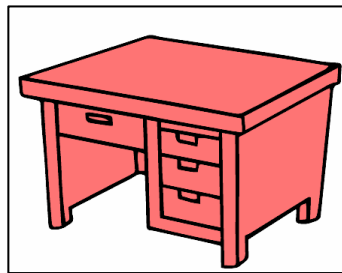
7 – Transposição (referência a S9): foi apresentada auditivamente uma palavra com as sílabas invertidas, e os escolares tinham que dizer as palavras na ordem correta. Ex.: dacor= corda.

Jogos de consciência fonêmica:

8 – Produção de palavra que se inicia com o som dado (referência a F1): foi apresentado auditivamente um fonema e os escolares tinham que dizer uma palavra que começasse com o mesmo som. Ex.: /t/ = tatu/tia/Thiago.

9 – Identificação de fonema inicial (referência a F2): os alunos nomeavam o desenho apresentado, e tinham que identificar, entre três palavras, qual começava com o mesmo som inicial do nome do desenho. Ex.: mesa: bexiga – navio – mel= mel.

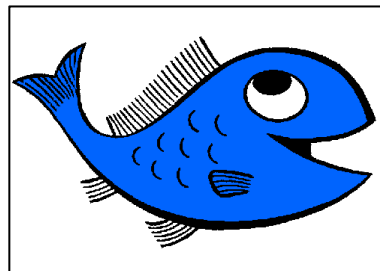
Figura 11: Mesa—programa de intervenção



Fonte: A autora(2018).

10 – Identificação de fonema final (referência a F3): os alunos nomeavam o desenho apresentado e identificavam, entre três palavras, qual tinha o último som igual ao som final do nome do desenho. Ex.: peixe: urubu – vidro – nove = nove.

Figura 12: Peixe – programa de intervenção



Fonte: A autora(2018).

11 – Exclusão (referência a F4): foi apresentada auditivamente uma palavra, e o escolar deveria retirar o som sugerido pelo professor, formando uma nova palavra com os sons restantes. Ex.: /k/: casa= asa.

12 – Síntese (referência a F5): foram apresentados auditivamente os sons de uma palavra, os quais deveriam ser unidos pelo aluno. Ex.: /b//o//k//a/= boca.

13 – Segmentação (referência a F6): foi apresentada auditivamente uma palavra cujos sons o aluno deveria separar. Ex.: pato= /p//a//t//o/.

14 – Transposição (referência a F7): foram apresentados auditivamente os sons de uma palavra de trás para frente, e os escolares tinham que dizer os sons na ordem correta, formando uma palavra real. Ex.: /r//o//d/ = /d//o//r/ dor.

Durante o programa, as palavras que constituíam os jogos eram escritas no quadro para facilitar a compreensão do aluno. Para finalizar a intervenção em sala de aula, foram aplicados jogos que abordam a relação entre fonema e grafema, propostos por Adams et al. (2006).

2.4.3 Ditado de palavras

O ditado de palavras com itens isolados é composto por 10 palavras reais, que variam em termos de campo semântico e comprimento. As palavras foram escolhidas com a ajuda da professora da turma, tendo em vista que o ditado é uma prática comum no início, no meio e no final do ano letivo, a fim de que a coordenadora e o corpo docente possam acompanhar o progresso do aluno. O ditado de palavras é analisado a partir da proposta de Cagliari (1997), em que é feita a classificação dos desvios ortográficos ao decorrer das séries iniciais.

Desse modo, o ditado foi aplicado pela docente, levando em consideração sua própria metodologia dentro da sala de aula.

2.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta pesquisa foi submetida à aceitação através da Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob parecer de nº 1.869.798, atendendo aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/16 (CNS).

Como exigência do CEP para a aprovação da pesquisa, apresenta-se a assinatura da Declaração de Autorização (Apêndice A) da diretora da escola permitindo o uso do espaço da mesma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) assinado pelos pais que permitiram a participação do filho na pesquisa e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), documento com linguagem acessível para que os menores de idade compreendessem e decidissem sobre sua participação na pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentadas as análises dos dados encontrados na investigação e, para tanto, adotou-se a seguinte ordem: análise do desempenho no ditado de palavras antes e após o programa de intervenção; análise do desempenho no teste de consciência fonológica antes e após o programa de intervenção. Nesta primeira subseção, serão apresentadas as estratégias usadas pelos sujeitos nas tarefas de consciência fonológica; a relação entre o desempenho em tarefas de consciência fonológica e o desempenho na escrita do ditado de palavras isoladas.

3.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO NO DITADO DE PALAVRAS ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

A análise do ditado de palavras isoladas foi feita baseando-se na proposta de Cagliari (1997), que categorizou os 11 erros de ortografia mais comuns em crianças da 1ª série do Ensino Fundamental (EF), como citado na seção dedicada ao Referencial Teórico, a saber: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos. No entanto, em alguns momentos, foi necessário basear-se em outros teóricos (MORAIS, 2002; ZORZI, 2006) para dar conta de uma análise mais completa.

Dentre esses erros, o presente estudo não contemplou os erros envolvendo sinais de pontuação e problemas sintáticos, tendo em vista que esses são encontrados em frases, orações e períodos, os quais não são objeto de estudo desta investigação. Vale lembrar, também, que não foram analisados desvios relacionados às categorias *acentos gráficos* e *forma estranha de traçar as letras*, porque, no primeiro caso, acento gráfico não é foco de ensino-aprendizagem do 1º ano do EF; e, no segundo caso, por se entender aqui que *forma estranha de traçar as letras* representa um tipo de erro relacionado à caligrafia, e não à ortografia propriamente dita.

A análise do ditado se apresenta em dois blocos: uma análise geral do ditado realizado no início do segundo semestre e uma análise geral do ditado realizado no fim do ano letivo. Optou-se por não se examinar os sujeitos individualmente para que a leitura não ficasse cansativa, e a análise não fosse repetitiva e enfadonha.

No Quadro 5, apresentam-se as palavras com erros de ortografia cometidos no ditado de palavras isoladas, realizado antes da aplicação do programa de treinamento. Vale ressaltar que todos os sujeitos cometeram algum tipo de erro em pelo menos uma das palavras ditadas, bem como foram encontrados desvios ortográficos em todos os vocábulos.

Quadro 5: Erros ortográficos encontrados no ditado de palavras isoladas antes do programa de intervenção.

Erros ortográficos/ Palavras	Uso indevido de letras	Modificação da estrutura segmental
Bolacha		Bolaca
Urubu		Urbu
Macarrão	Macarão/Maquão	Macarão macarra/maquão
Pasta		Pata/pastar Pastas/psta
Criança	qinaça/qiaca quiça/crianca	Qinaça cinças/qiaca quiça/criaça
Linha	Lilha	
Osso	oço/oso/ oco/ouço	Ouço
Mar		Malio
Banco	Buquo	bnco/buquo/bac/baça
Milho	Minho	Malo

Fonte: A autora (2018).

De acordo com os achados, o erro mais comum foi a *modificação da estrutura segmental* devido a supressão, acréscimo e troca de letras. Por exemplo, a palavra *macarrão*, baseada no sistema de escrita, é constituída da estrutura CV_CV_CCVS (C=consoante; V=vogal; S=semivogal), mas sofreu alteração em *macarra*, modificando para CV_CV_CCV.

Ainda analisando a palavra *macarrão*, observa-se que, devido às representações múltiplas, quando há a possibilidade de uma letra ser representada por mais de um som e vice-

versa, o sujeito escreveu *macarãõ*, fazendo o *uso indevido de letras*. Segundo Morais (2002), erros dessa natureza encaixam-se em uma ortografia com norma regular contextual, porque é possível prever uma regra a depender do contexto em que as letras apareçam na palavra. Por exemplo, baseando-se nas regras de escrita do português brasileiro, a ortografia de *macarrãõ*, com apenas um *r* (macarãõ), alteraria a pronúncia da palavra, por isso a regra prevê que, em posição intervocálica, para ocorrer o fonema /r/, é preciso duplicar o “erre”, por isso *macarrãõ* deve ser escrita com dois *r*.

É interessante mostrar que o uso indevido de uma letra muitas vezes leva o sujeito a modificar a estrutura segmental da palavra, o que implica afirmar que os sujeitos não reconhecem apenas uma estrutura simples (CV), mas também reconhecem e fazem uso de estruturas silábicas mais complexas (p. ex. CCV), revelando progresso nas hipóteses de escrita.

Vale lembrar que o presente trabalho baseia-se nas hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), com as hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética e ortográfica. Ao reconhecerem e fazerem uso não apenas de estruturas simples, mas também de estruturas complexas, os sujeitos avançam no nível de escrita.

Nas palavras *minho* (milho) e *lilha* (lilha), conforme Zorzi (2006), ocorre um desvio de ortografia, porque a formação da sílaba é parecida, nh e lh. Considerando que esses dígrafos possuem sons parecidos e escrita bem próxima, acredita-se que os sujeitos (sujeitos diferentes recorreram a essas escritas, ver APÊNDICE D) possam ter confundido as letras e feito um uso indevido das mesmas.

No Quadro 5, observa-se a ocorrência da palavra *mar* como *malio*, isso ocorre porque para a criança uma palavra tem que ter, no mínimo, duas sílabas, caso contrário, não pode ser considerada uma palavra.

Um achado interessante e não colocado no quadro, por se tratar de um caso isolado, foi a escrita de *criãança* (criança). Nesse exemplo, o uso do til, acento diacrítico usado para indicar nasalização, fez com que a palavra fosse encaixada na categoria hipercorreção, proposta por Cagliari (1997). Tendo em vista que, no português, a nasalização pode ocorrer com a vogal seguida de *n* ou *m* ou com o til sobre a vogal, como nas formas *canto*, *campo* e *maçã*, respectivamente, o sujeito, na dúvida, optou por utilizar as duas formas, a vogal seguida de *n* e, também, o acento diacrítico, o que mostra que, apesar da inadequação ortográfica, ele reconhece as regras dessa escrita.

No Quadro 6, apresentam-se as palavras com erros de ortografia cometidos no ditado de palavras isoladas após a aplicação do programa de treinamento. Vale ressaltar que, dos dez

sujeitos testados, quatro não cometeram erros e seis cometeram erros da mesma natureza: uso indevido de letras, e, como pode ser visto, nem todas as palavras sofreram alterações.

Quadro 6: Erros ortográficos encontrados no ditado de palavras isoladas após o programa de intervenção.

Erros ortográficos/ Palavras	Uso indevido de letras	Modificação da estrutura segmental
Bolacha		
Urubu		
Macarrão	Macarão	Macarão
Pasta	Pazata	Pazata
Criança	crinasa/quiança	crinasa/quiança
Linha		
Oso	Oso	Oso
Mar		
Banco	bamco	
Milho	minho	

Fonte: A autora (2018)

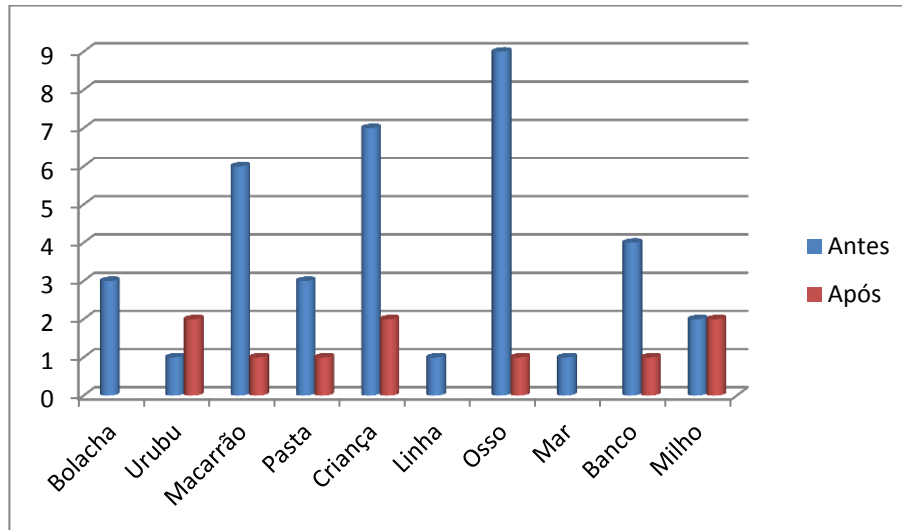
As palavras elencadas no Quadro 6 mostram que todos os erros enquadram-se na categoria chamada *uso indevido de letras*. A maior parte das palavras, devido a essa alteração, sofre modificação na estrutura segmental, portanto as maiores dificuldades dos sujeitos encontram-se na relação entre fonemas e letras.

Vale lembrar que, no caso da palavra *minho*, pode ter ocorrido uma confusão entre dígrafos parecidos, nh e lh, como explica a classificação de Zorzi (2006). Um achado interessante foi o vocábulo *urubu*, em que dois sujeitos escreveram *o urubu*. Tal escrita pode ter ocorrido por uma falha na fala da pesquisadora no momento de citação do ditado, ou porque a palavra *urubu* começa com o mesmo som que o artigo, conduzindo o aluno a elaborar uma estrutura frasal. Esse achado sugere que os sujeitos ultrapassaram as hipóteses de escrita e depreenderam o sistema de escrita alfabético.

O gráfico abaixo indica em números quantas vezes foram encontrados erros de ortografia no ditado de palavras isoladas. Em azul, destaca-se a quantidade de erros

encontrada no primeiro momento da aplicação; e, em vermelho, é exposta a quantidade de erros no segundo momento, após o programa de treinamento.

Gráfico 1: Número de vezes que as palavras foram escritas com desvios ortográficos



Fonte: A autora (2018).

As palavras com maior ocorrência de desvios ortográficos foram *osso*, *criança* e *macarrão*. Em todas incidiram erros da mesma natureza: uso indevido de letra. Em *macarrão* foi comum encontrar a troca de duas letras *r* pela grafia com um único “erre”; o mesmo erro ocorreu em *osso* com a letra *s*; e, em *criança*, o erro mais comum foi a troca do *c* pelo *q*. Conforme o estudo de Morais (2002), os erros acontecem, porque os sujeitos desconhecem as regras que regem o uso de determinadas letras, ou porque ainda não dominam as grafias que precisam ser memorizadas.

Os erros encontrados nos dados sugerem que as crianças ainda confundem as regras de uso de algumas letras, normalmente devido às representações múltiplas, o que é comum no 1º ano do Ensino Fundamental, cujo foco é o ensino-aprendizagem da escrita alfabética.

A escrita alfabética, apesar de constituir uma etapa final da evolução da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), e indicar que a criança ultrapassou o limite do código ortográfico, pois ela passa a compreender que as palavras são formadas por valores sonoros menores que a sílaba, não significa que todas as dificuldades foram superadas, considerando que o sistema de escrita já foi apreendido pelo sujeito, mas dificuldades e dúvidas ortográficas sempre surgirão.

A próxima subseção tratará da análise quanti-qualitativa no teste de consciência fonológica antes e após o programa de intervenção, a fim de ser investigada a relação entre os resultados do ditado de palavras isoladas e o teste de consciência fonológica.

3.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO NO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ANTES E APÓS O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Nesta subseção, os dados encontram-se agrupados em tarefas no nível da sílaba e tarefas no nível do fonema antes e após o programa de intervenção, e, para tanto, apresentam-se quatro gráficos que reúnem os achados em cada tarefa. Vale lembrar que a habilidade usada em cada tarefa foi considerada adquirida quando sua ocorrência foi igual ou superior a 75%. Esse padrão foi estabelecido tendo como referência os trabalhos desenvolvidos por Pepe (2014); Ferrante, Borsel e Pereira (2008) e Moojen et al. (2014). Assim, as tarefas com o escore abaixo desse percentual foram consideradas de nível complexo para os sujeitos.

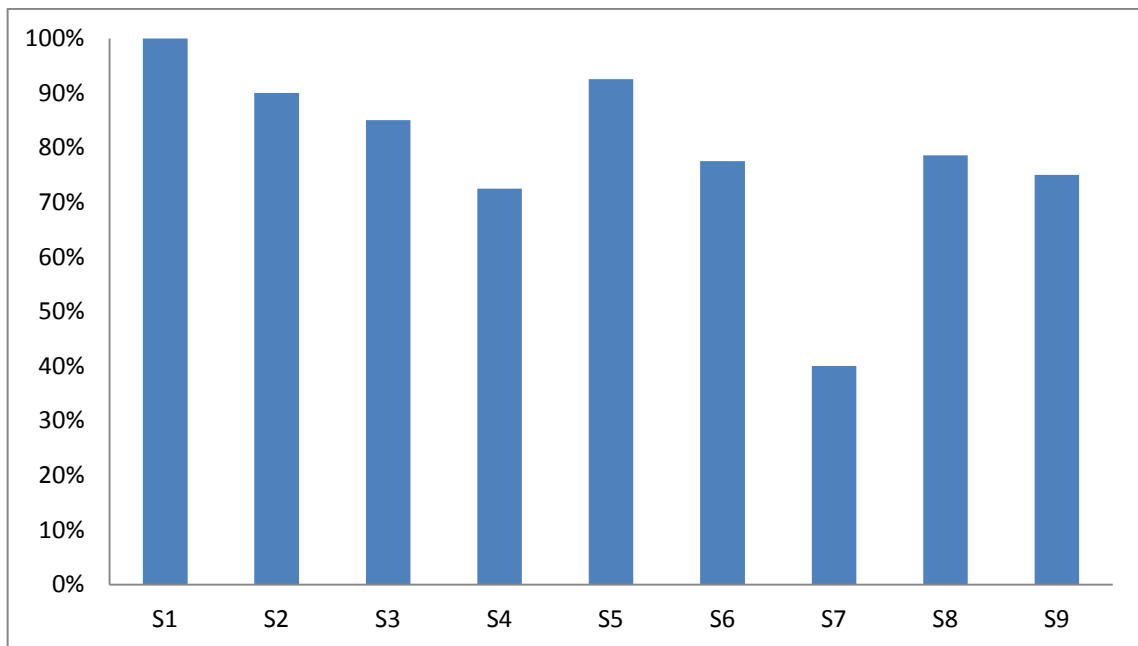
Para determinar os percentuais que serão apontados nos gráficos, foi gerada uma média dos percentuais de acertos dos sujeitos. Como citado na metodologia, os dados foram tabulados em uma planilha do Excel chamada “planilha-mãe” (PEPE, 2010).

Além disso, é importante lembrar que, durante o teste, as crianças recorreram a estratégias diferentes da que foi solicitada, a fim de darem uma resposta para o examinador. Por exemplo, na tarefa que envolve a separação de sílaba, a criança, por não compreender o que é a sílaba, emprega a separação de letras. Ao tentar separar a palavra *gato*, o sujeito, ao invés de responder *ga-to*, diz *g-a-t-o*. Essa estratégia leva-o ao erro e sugere que ele não dominou, ainda, a manipulação das sílabas dentro da palavra. É importante entender que, mesmo quando o sujeito adota habilidades diferentes da solicitada, ele reflete sobre a língua, mas a manipula de forma equivocada em relação ao que foi solicitado, o que evidencia a diferença entre a reflexão e a manipulação.

Sendo assim, apresentam-se, também nesta subseção, quatro quadros contendo as estratégias linguísticas adotadas pelos sujeitos nas tarefas de CF nos níveis da sílaba e do fonema antes e após o programa de intervenção. A análise dessas estratégias é importante para a compreensão de como os sujeitos refletiram e manipularam as unidades fonológicas em questão. As nomenclaturas das estratégias baseiam-se no estudo de Pepe (2014).

Feitas essas considerações, apresenta-se, a seguir, o Gráfico 2, contendo a média de acertos por tarefa no nível da sílaba antes do programa de intervenção.

Gráfico 2: Média de acertos por tarefa no nível da sílaba antes do programa de intervenção.



Fonte: A autora (2018).

Legenda:

S1 – Síntese

S2 – Segmentação

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

S9 – Transposição

Diante do gráfico, nota-se que a tarefa de execução mais simples pelos sujeitos foi S1(100%) e a mais complexa S7 (40%). Dentre as nove tarefas no nível da sílaba, em duas, S4 (73%) e S7 (40%), não foi alcançado o percentual mínimo de 75% de acerto. Considerando que a porcentagem em S4 foi bem próxima do ponto de corte, pode-se afirmar que o grupo de sujeitos tem uma dificuldade muito pontual em relação a S7, a produção de rima.

Nenhum sujeito da amostra demonstrou dificuldade em realizar a tarefa de síntese (S1). Em S2 (90%), alguns sujeitos fizeram uma *segmentação parcial*, ou seja, não separaram toda a palavra em sílaba, sobretudo no final; por exemplo, a segmentação de *abacaxi*, foi respondida como *a-ba-caxi*.

Em S3, identificação de sílaba inicial (85%), todos os sujeitos alcançaram percentual igual ou superior a 75%, e as estratégias usadas na tentativa de acerto foram todas da mesma

natureza: o sujeito repete a primeira ou a última opção. Chama a atenção o fato de não ocorrer *repetição da 2ª opção*, sugerindo que o sujeito memorizou uma das alternativas das extremidades, porque são mais facilmente armazenadas. Vale lembrar que, nessa tarefa, são dadas três opções de palavras, e o sujeito deve dizer qual delas começa com a mesma sílaba da palavra-estímulo fornecida pelo examinador.

Na tarefa S4 (73%), dentre os dez sujeitos da amostra, sete tiveram percentual igual ou superior a 75%, e três sujeitos alcançaram 50%. A *repetição da 1ª ou da 3ª opção* foram as estratégias usadas na tentativa de acerto. A *repetição da 1ª letra* foi usada por um único sujeito ao responder *carnaval* dentre as opções *armazém – carnaval – injeção*, como rima para a palavra *coração*.

Em S5 (93%), apenas um sujeito teve dificuldade ao produzir uma palavra que iniciasse com uma determinada sílaba, fazendo *trocas fonológicas*. Por exemplo, ao ser solicitado a dizer uma palavra que começasse com *ca*, o sujeito respondeu *gato*. Inicialmente, acreditou-se ter ocorrido uma confusão entre os sons, que são bem parecidos, porém, nesse caso, é pouco provável ter havido uma confusão, porque a aplicadora repetiu a sílaba, a fim de que o sujeito compreendesse o que estava sendo dito. O elevado percentual de acertos aponta que não houve maiores dificuldades do sujeito para realizar essa tarefa.

Na identificação da sílaba medial (S6, 78%), são dadas três palavras para que o sujeito opte pela que tem a sílaba do meio igual à sílaba do meio da palavra-estímulo fornecida pelo examinador. Nessa tarefa, foi preciso repetir as opções mais de uma vez, porque alguns sujeitos não entendiam o que deveriam fazer. Conforme o CONFIAS (MOOJEN et al., 2014), a repetição mais de uma vez implica tarefa zerada. Além dessa dificuldade, alguns sujeitos *repetiram a primeira ou a última opção*, o mesmo ocorrido em S3 e S4.

A produção de rima (S7, 40%) foi a tarefa mais laboriosa para os alunos, pois apenas dois sujeitos superaram o escore de 75%, e os demais tiveram média igual ou inferior a 50%. Desses, dois sujeitos não conseguiram executar a tarefa. Algumas estratégias foram adotadas na tentativa de acerto: os sujeitos fizeram *associação semântica* ao responder, por exemplo, que *bola* rima com *balão*; também recorreram à *associação silábica* ao afirmar, por exemplo, que *bala* rima com *balão*, e *repetiram o estímulo*, por exemplo, repetindo a palavra *rato* como rima de *rato*. Além das estratégias equivocadas, algumas crianças disseram que não sabiam a resposta.

Vale destacar que S7, além de ser a tarefa com o nível mais complexo, porque requer que o sujeito disponha de uma memória mais apurada e de um armazenamento maior de

palavras, chama a atenção o fato de ter sido a tarefa em que os sujeitos mais utilizaram estratégias diferentes visando ao acerto.

Em S8, exclusão (79%), a maior dificuldade foi excluir a sílaba correta, tendo em vista que ocorreu o uso da estratégia *apagamento da primeira ou da última sílaba e repetição da última sílaba*. É interessante notar que, mais uma vez, as crianças apoiam-se nos extremos para realizar algumas tarefas. Em um caso especial, ocorreu o apagamento da segunda sílaba: ao ser solicitada a exclusão da sílaba *ra* de *caracol*, o sujeito respondeu *cacol*.

Em S9 (75%), notou-se um fato curioso, que não ocorreu em outras tarefas, a *lexicalização*. Ao usar essa estratégia, os sujeitos transformam uma pseudopalavra em uma palavra real, baseada nas semelhanças fonológicas. A pseudopalavra *cafó*, cujas sílabas deveriam ser transpostas de posição formando *foca*, foi substituída por *garfo*. Outra estratégia usada pelos sujeitos foi a *troca silábica*, em que a pseudopalavra *valu* foi entendida de trás para frente como *lufo*. Apesar de o CONFIAS considerar a transposição como a tarefa mais difícil, para o grupo de sujeitos que formou a amostra desta pesquisa, tal tarefa não foi tão complexa.

O CONFIAS apresenta duas tarefas que envolvem rimas: produção de rima e identificação de rima. É interessante destacar que, de um modo geral, no nível da sílaba, os sujeitos tiveram maior dificuldade em responder as tarefas de produção de rima do que as tarefas de identificação de rima. Tal achado é importante, tendo em vista que a natureza das tarefas é a mesma, no entanto, os sujeitos se mostram mais eficientes em identificar a alternativa correta do que em produzir uma resposta, uma vez que, na tarefa de produção, é necessário que o sujeito acione em sua memória, dentro de um elenco vocabular, uma palavra que termine igual à palavra-alvo.

Destaca-se também a função da memória quando os sujeitos recorreram à *repetição da 1ª* ou *terceira opção* e à *repetição da 1ª* ou *última sílaba*, mostrando a facilidade de armazenamento na memória das unidades que ficam nos extremos.

No geral, com exceção da tarefa de produção de rima, as tarefas no nível da sílaba mostram-se relativamente fáceis de serem executadas, mesmo antes do programa de treinamento da CF, ratificando a tese de que a unidade silábica é apreendida pelos sujeitos de forma mais fácil. Os dados indicam que os sujeitos utilizaram, na maior parte, as mesmas estratégias ou estratégias parecidas em uma mesma tarefa.

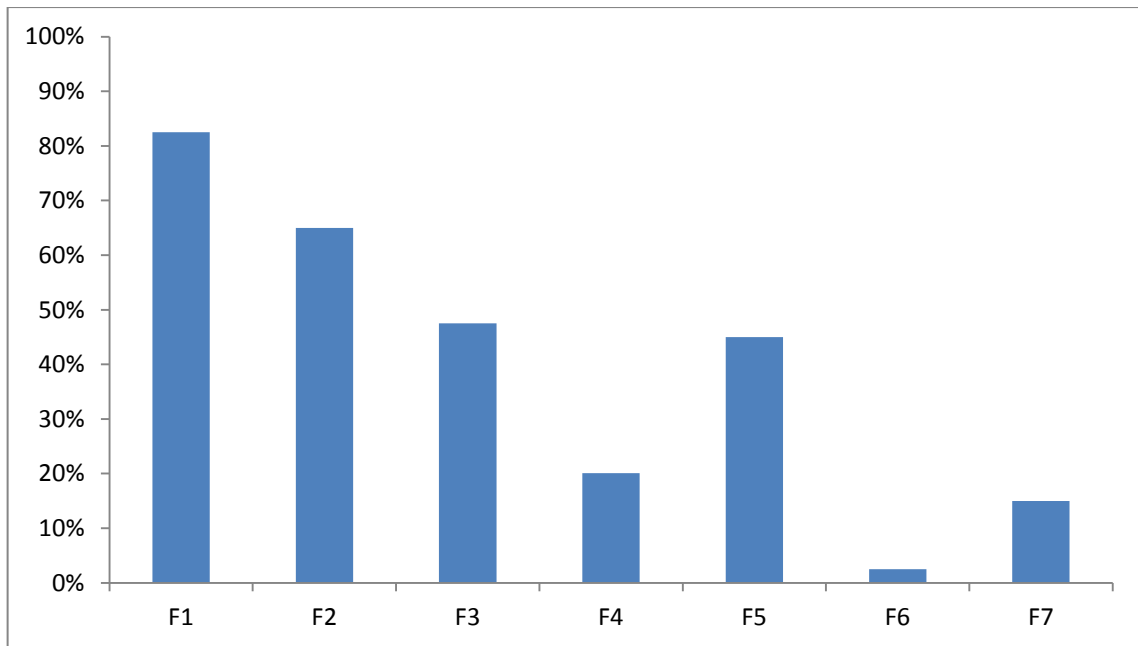
Vale lembrar que a tarefa de síntese teve 100% de acertos, portanto os sujeitos não usaram nenhuma estratégia para executá-la. Alguns achados não foram reportados, por se tratarem de casos isolados, mas que merecem ser comentados. Na tarefa S7, as respostas de

dois sujeitos não se enquadraram em nenhuma das categorias de erros apresentadas: um sujeito respondeu que a palavra *sal* rimava com *rato*, e outro sujeito disse que *bola* rimava com *cupcake*.

Na tarefa de exclusão (S8), um sujeito apagou parcialmente uma sílaba. Ele deveria retirar a sílaba *to* de *gasto*, ficando a palavra *gas*, mas ele respondeu *ga*, excluindo, além do *to*, o fonema /s/. Possivelmente, a criança optou pela estrutura silábica convencional CV (GA), tendo em vista que a estrutura CVC (GAS) é mais complexa.

Feita a análise do desempenho dos sujeitos nas tarefas no nível da sílaba, apresenta-se, a seguir, o Gráfico 3, com a média de acertos por tarefa no nível do fonema antes do programa de intervenção.

Gráfico 3: Média de acertos por tarefa no nível do fonema antes do programa de intervenção.



Fonte: A autora (2018).

Legenda:

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

No nível do fonema, de modo geral, a tarefa F6 (Segmentação) foi a mais difícil de ser executada, uma vez que somente um sujeito obteve 25%. É interessante notar que, das sete tarefas propostas, apenas em uma, F1 (83%), a média foi superior a 75%.

Na produção de palavra que inicia com o som dado (F1), todos os sujeitos, em algum momento, fizeram uma *troca fonológica*. Por exemplo, ao ser solicitada uma palavra que começasse com o som /s/, um sujeito respondeu *cobra*. Uma explicação provável para essa escolha é a relação entre fonema e grafema, uma vez que a letra *c* também representa o som /s/. Um episódio curioso que ocorreu com frequência nessa tarefa foi os alunos tentarem confirmar a letra, ao invés do som que estava em questão; ou seja, quando o aplicador perguntava: “me diga uma palavra que comece o som /v/”, o aluno, para ter certeza, questionava: “é o *v*, né, pró?”. Tal fato mostra que as crianças ainda não conseguiam diferenciar com nitidez as noções de fonema e letra.

Em F2, identificação de fonema inicial (65%) e F3, identificação de fonema final (48%), ocorreu um fato já reportado anteriormente em tarefas no nível da sílaba: o emprego das estratégias *repetição da 1ª opção* e *repetição da 3ª opção*. Nessas tarefas, o sujeito deve identificar, dentre três opções, a alternativa correta em relação à palavra-alvo. Por exemplo, dentre as opções *vela – figo – cola*, o sujeito deve dizer qual dessas palavras inicia com o mesmo som inicial de *folha*. Nesse caso, a resposta seria *figo*, mas o sujeito repete ou a 1ª opção (*vela*) ou a 3ª opção (*cola*), porque elas aparecem nas extremidades e são, portanto, talvez mais fáceis de serem lembradas. Mais uma vez, destaca-se a facilidade de armazenamento na memória do que é dito primeiro ou por último.

F4, exclusão (20%), foi a tarefa em que os sujeitos usaram uma maior variedade de estratégias na tentativa de acertar. Metade dos sujeitos não conseguiu nenhum rendimento, o que pode justificar tamanha diversidade. O *apagamento de sílaba* em detrimento da unidade fonema foi a principal estratégia adotada, sobretudo o apagamento da última sílaba. Por exemplo, ao ser solicitada a exclusão do fonema /v/ de *vida*, ficando a palavra *ida*, a criança apaga a sílaba *da*, respondendo *vi*.

Também ocorreu a *repetição parcial da 1ª sílaba* em palavras cuja estrutura não era a canônica CV. Por exemplo, ao ser solicitada a exclusão do som /S/ em *pasta* (CVC_CV), formando a palavra *pata* (CV_CV), a criança respondeu *pa* (CV).

Ainda em F4, observou-se a *associação fonológica*, na qual, por exemplo, ao ter que retirar o /r/ da palavra *mar*, ocorreu a substituição da palavra por *Marta*. Houve também a *repetição de estímulo*, em que a criança repetia a palavra do teste. Diante dessa análise, observa-se que, mesmo que os resultados percentuais apontem que a tarefa de exclusão não

foi a mais difícil, qualitativamente é possível notar que as crianças refletiram de formas diversas ao tentarem acertar, o que faz de F4 uma tarefa com alto nível de complexidade, sobretudo porque os sujeitos não conseguiram deixar de lado a unidade silábica e focalizar nos fonemas.

Na tarefa de síntese (F5, 45%), os fonemas /z- i-z/ foram os mais difíceis de agrupar para formar *giz*. A maior parte dos sujeitos fez *associação fonológica* e formou palavras como *juiz, gisa, gigi*.

F6, segmentação (25%), é composta por quatro palavras – chá, osso, lixo, mola – e, com exceção de um sujeito que segmentou corretamente os sons da palavra *chá*, talvez por possuir apenas dois sons, os demais não conseguiram segmentar nenhum item lexical. Todos os sujeitos usaram, em algum momento, a estratégia da *silabificação*, como *li-xo* para *lixo*; e a *soletração*, como *x-a* para *chá*. Apesar do pouco rendimento em F6, os sujeitos recorreram a apenas essas duas estratégias mencionadas. Considerando que muitos deles optaram por não responder, dizendo frases como “não sei a resposta, pró”, avalia-se a tarefa F6 como a de maior grau de dificuldade do teste.

Dentre os dez sujeitos analisados, metade não conseguiu executar as tarefas de transposição (F7, 15%), e os demais fizeram *associações fonológicas* que os conduziram à *lexicalização*, como na pseudopalavra *ova*, que foi entendida de trás para frente como *ouve*, devido à semelhança fonológica entre essas duas formas.

As tarefas no nível do fonema mostraram-se complexas, ratificando a ideia de que a unidade *fonema*, por ser menor que a unidade *sílaba*, tende a ser mais dificilmente manipulada cognitivamente. Assim como no nível da sílaba, os dados no nível do fonema também mostram o uso de estratégias ao tentar solucionar as atividades.

Os quadros abaixo resumem as habilidades usadas pelos sujeitos.

Quadro 7: Estratégias usadas em cada tarefa no nível da sílaba antes do programa de intervenção.

Tarefas no nível da sílaba	Estratégias
S1 – Síntese	-
S2 – Segmentação	Segmentação parcial
S3 – Identificação de sílaba inicial	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção)
S4 – Identificação de rima	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção) Repetição da 1ª letra
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	Troca fonológica
S6 – Identificação de sílaba medial	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção)

S7 – Produção de rima	Associação semântica Associação silábica Repetição do estímulo
S8 – Exclusão	Apagamento de sílaba (1ª ou última) Repetição da última sílaba
S9 – Transposição	Lexicalização Troca silábica

Fonte: A autora (2018).

Quadro 8: Estratégias usadas em cada tarefa no nível do fonema antes do programa de intervenção.

Tarefas no nível do fonema	Estratégias
F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	Troca fonológica
F2 – Identificação de fonema inicial	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção)
F3 – Identificação de fonema final	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção)
F4 – Exclusão	Apagamento de sílaba Repetição parcial da 1ª sílaba Associação fonológica Repetição de estímulo
F5 – Síntese	Associação fonológica
F6 – Segmentação	Silabificação
F7 – Transposição	Associação fonológica

Fonte: A autora (2018).

As estratégias registradas configuram as respostas consideradas inadequadas dadas pelos sujeitos investigados. A utilização dessas estratégias reforça a ideia de que as crianças, em alguma medida, refletem sobre as propriedades fonológicas da língua e as analisam. Sendo assim, essas estratégias devem ser consideradas de forma positiva, por significar que as crianças são capazes de manipular a língua de variadas formas, independente de dominarem a escrita.

Alguns achados interessantes também foram observados. Em F1 (Produção de palavra que inicia com o som dado), ao ser solicitada uma palavra que iniciasse com /s/, um sujeito respondeu *repolho*, tratando-se de uma resposta sem explicação plausível. O mesmo sujeito,

na tarefa F4 (Exclusão), fez uma sequência de respostas que iniciaram com o fonema /v/, independente do que estava sendo pedido. Assim, quando se solicitou a exclusão do /v/ de *vida*, o sujeito respondeu *vila*; a exclusão de /S/ de *pasta*, ele respondeu *vala*; e depois, solicitando-se a retirada do fonema /a/ de *peça*, a resposta foi *Vanessa*. Essa sequência de palavras iniciadas com o mesmo som sugere que a criança não se concentrou na atividade e buscou em sua memória palavras com sons semelhantes.

Ainda na tarefa F4, outro sujeito, na tentativa de excluir o fonema /z/ de *jaula*, ficando a palavra *aula*, respondeu *jala*. Uma explicação possível é a troca da estrutura silábica CVS por CV, que é canônica no português brasileiro. Ao ser solicitada a exclusão do fonema /r/ da palavra *mar*, outro sujeito respondeu “não fica nada”.

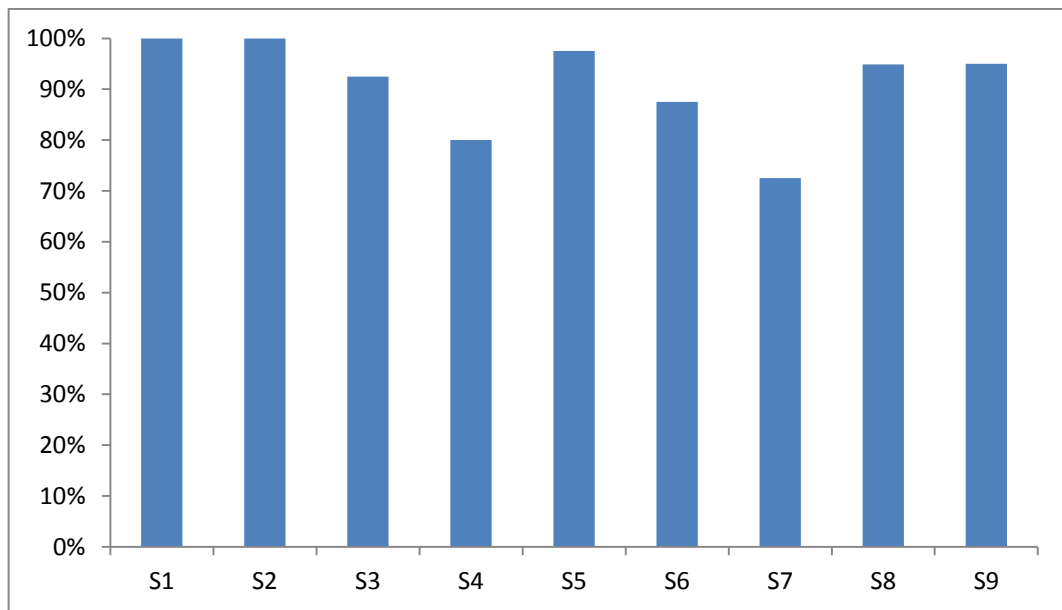
Segundo Cunha e Capellini (2011), a sensibilidade fonológica é vista como um contínuo que inicia de modo superficial com unidades fonológicas maiores (sílabas) até uma sensibilidade mais profunda de pequenas unidades fonológicas (fonemas). À medida que os informantes consolidam os conhecimentos durante o ano letivo e mantêm um maior contato com atividades que envolvem o treinamento da consciência fonológica, maior tende a ser a eficiência e o domínio das habilidades de consciência fonológica, o que fomenta o desenvolvimento de uma sensibilidade fonológica mais profunda.

Diante desse contexto, foi realizado o treinamento da consciência fonológica dos sujeitos que compõem a amostra deste estudo. Durante dois meses, os alunos puderam compartilhar momentos de aprendizado sobre as unidades fonológicas, eles tiraram dúvidas e participaram ativamente das aulas, questionando, respondendo, sempre buscando aprender.

É interessante que, algumas vezes, um ou outro aluno se recordava da aplicação do teste CONFIAS durante as aulas de treinamento da CF e fazia relação entre os dois: “ahhh essa é aquela tarefa de tirar o pedacinho (referindo-se à sílaba)” ou “essa é aquela que a gente pensa de trás pra frente (fazendo referência às tarefas de transposição)”.

Após esse programa de treinamento, ao final do ano letivo de 2016, foi realizada novamente a aplicação do CONFIAS, e os dados encontrados nessa aplicação podem ser vistos nos gráficos a seguir. O Gráfico 4 contempla a média de acertos por tarefa no nível da sílaba depois do programa de intervenção.

Gráfico 4: Média de acertos por tarefa no nível da sílaba após o programa de intervenção.



Fonte: A autora (2018).

Legenda:

S1 – Síntese

S2 – Segmentação

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

S9 – Transposição

O Gráfico 4 aponta que as tarefas de Síntese e Segmentação (S1 e S2) foram executadas satisfatoriamente por todos os sujeitos (100% de acerto), além da tarefa de Produção de palavra que inicia com a sílaba dada (S5, 98%), na qual apenas um sujeito afirmou não se lembrar de nenhuma palavra que começasse com *ca*.

Além dessas, nas tarefas S3, S8 e S9, todos os sujeitos alcançaram percentual igual ou superior a 75%, e algumas estratégias foram ali observadas, a saber, em S3 (Identificação de sílaba inicial, 93%), os sujeitos recorreram a habilidades da mesma natureza, *repetição de opção* (1ª ou 3ª), reforçando a função essencial da memória ao armazenar com maior facilidade as palavras que ocupavam as extremidades. Vale lembrar que, nessa tarefa, são oferecidas três opções de resposta, na qual a criança teve que escolher aquela que julgasse correta.

Nas tarefas de exclusão e transposição (S8 e S9), a média de acertos foi de 95% em cada. Em S8, o *apagamento da última sílaba* e a *associação fonológica* foram as estratégias usadas. Já em S9, a estratégia empregada foi *atroca fonológica*. Por exemplo, ao tentar transpor a última sílaba com a primeira sílaba da pseudopalavra *tapor*, formando *porta*, o sujeito respondeu *porto*, trocando o fonema /a/ por /o/. Em S4 (Identificação de rima, 80%) e S6 (Identificação de sílaba medial, 88%), foi empregada a estratégia *repetição da 1ª opção*.

Em S7(73%), os sujeitos fizeram *associação semântica* na tentativa de acertar as questões propostas. *Rata* e *ratazana* foram algumas das respostas dadas para rimar com *rato*. Aventa-se a hipótese de que tais palavras foram escolhidas por fazerem parte do mesmo campo semântico da palavra-estímulo (*rato*). Também foi dada a resposta *panela* como rima para *bola*, ocorrendo uma *associação fonológica*, porque ambas as palavras terminam com *la*.

Diante do exposto no gráfico, entende-se que os sujeitos dominam a unidade fonológica sílaba, tendo em vista que, apenas na tarefa de Produção de rima, os sujeitos não alcançaram o escore de 75%. No entanto, o percentual almejado está bem próximo do desejável, mostrando que esses sujeitos têm avançado nessa habilidade linguística. Também deve ser considerado que as tarefas que envolvem produção requerem um uso mais acurado da memória e o resgate do vocabulário armazenado, o que pode ter gerado o erro ou até a falta de resposta, como pode ser comprovado no comportamento linguístico dos sujeitos que se esforçaram para tentar lembrar-se de uma palavra que rimasse com outra, e que, não conseguindo êxito, responderam que não sabiam a resposta.

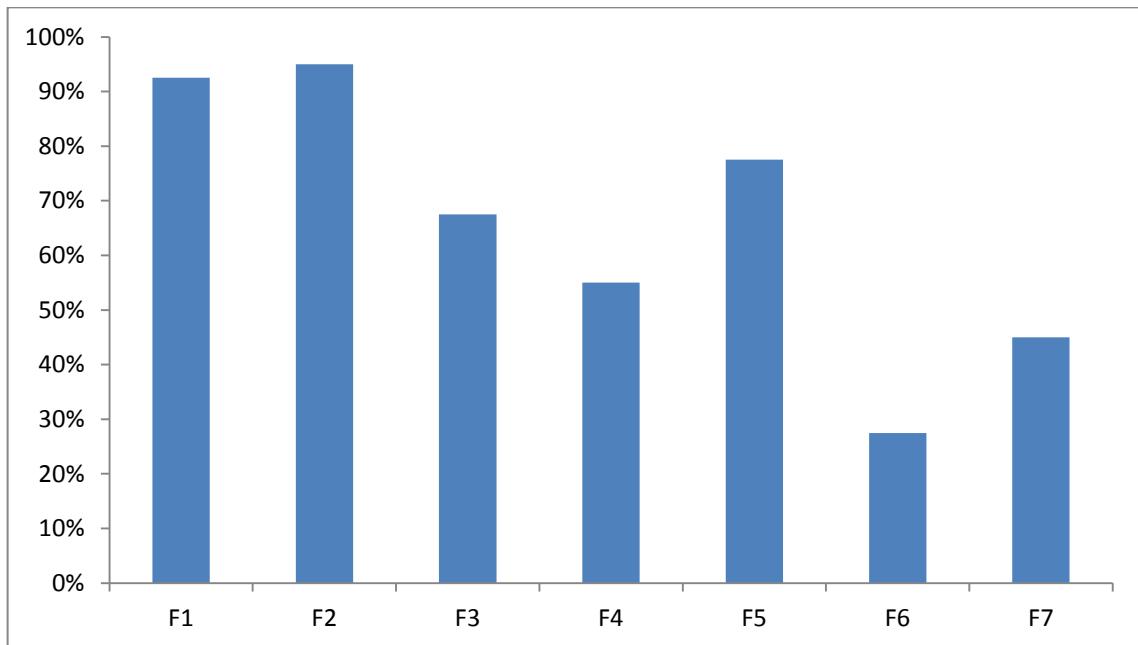
Vale lembrar que não consta estratégia em S5, porque ocorreu um único caso em que o sujeito alegou não se lembrar de nenhuma palavra que começasse com a sílaba *ca*. Uma estratégia usada em S4, que não foi reportada por tratar-se de um caso isolado, mas que merece ser registrada, foi a *repetição da 1ª letra*.

Quando dada a gravura de um coração e as opções *armazém– carnaval– injeção*, o sujeito escolheu *carnaval* como rima para *coração*; e também optou por *morango* como rima para *martelo*, diante das opções *morango– tapete– castelo*. Tal achado sugere que as respostas basearam-se na letra inicial da palavra-estímulo, que coincidia com uma das palavras das opções fornecidas.

De modo geral, todos os sujeitos obtiveram melhores resultados nas tarefas de sílaba após o programa de treinamento do que na aplicação do teste realizada antes do programa. Esse resultado já era esperado, uma vez que, além da contribuição do programa, ao incentivar o desenvolvimento da CF, nas aulas diárias da turma de alfabetização também é trabalhada a consciência silábica.

A seguir, apresenta-se o gráfico com os resultados encontrados, depois do programa de treinamento, em cada tarefa de CF no nível do fonema.

Gráfico 5: Média de acertos por tarefa no nível do fonema após o programa de intervenção.



Fonte: A autora (2018).

Legenda:

F1– Produção de palavra que inicia com o som dado

F2 – Identificação de fonema inicial

F3 – Identificação de fonema final

F4 – Exclusão

F5 – Síntese

F6– Segmentação

F7 – Transposição

As tarefas no nível do fonema mostraram-se complexas, mesmo quando realizadas após um programa de treinamento de CF. Dentre as sete tarefas propostas, em apenas três, os sujeitos conseguiram um percentual maior do que 75%: F1, F2 e F5.

Em F1 (93%), a estratégia empregada na solução das questões foi a *troca fonológica*. Por exemplo, ao ser solicitada uma palavra que começasse com o fonema /v/, o sujeito respondeu *em cima*, trocando o fonema solicitado, /v/, por uma palavra que começa com /ẽ/.

Na tarefa F2 (95%) e F3 (68%), a *repetição de opção* (1ª ou 3ª) foi a estratégia mais usada, equivocadamente, como forma de se chegar a uma resposta correta. Nessas tarefas, vale lembrar, o sujeito deve identificar, dentre três opções, por exemplo, *vela- figo- cola*,

aquela que inicia com o mesmo som de *folha*. Outro exemplo: dentre *nariz– colher– manhã*, ele deve identificar qual dessas opções termina com o mesmo som de *tambor*. Os percentuais apontam que identificar o som inicial é bem mais simples do que identificar o som final. No caso de *nariz – colher – manhã*, por exemplo, o sujeito tem dificuldade de associar *colher* ao estímulo *tambor* por conta de, na norma feirense, o /r/ final praticamente não se manifestar foneticamente.

Em F4 (55%), as estratégias mais usadas foram a *repetição do estímulo*, *apagamento de sílaba e associação fonológica*. A repetição do estímulo foi observada, sobretudo, na forma *mar*, pois, quando solicitada a exclusão do /r/ final, o sujeito lançou mão da repetição da palavra *mar* como resposta. A explicação para esse procedimento seria a mesma mencionada anteriormente, qual seja, a de que, na norma de Feira de Santana, o /r/ final tende a não ser realizado foneticamente.

O *apagamento de sílaba* ocorreu, por exemplo, na retirada do som /u/ de *viúva*, cuja resposta seria *viva*. Houve um sujeito que respondeu *uva*, apagando a sílaba *vi*; um sujeito respondeu *vi*, apagando as sílabas *u e va*. Outro exemplo da mesma natureza ocorreu na retirada do som /a/ da palavra *peça*, em que boa parte dos sujeitos respondeu *pé*, ao invés de *pés*. Nota-se que a palavra *uva* é mais comum às crianças do que a palavra *viva*, destacando-se mais uma vez a preferência pelo uso da estrutura silábica canônica CV, como nas respostas *pé* e *vi*.

Ainda em F4, ocorreu a *associação fonológica*. Por exemplo, ao excluir o som /v/ de *vida*, para formar *ida*, o sujeito responde *vela*. Observa-se que os sons inicial e final de *vida* e *vela* são idênticos, /v/ e /a/, respectivamente. Vale ressaltar que a palavra *vela* participa do teste em uma tarefa anterior.

Em F5, Síntese (78%), a estratégia *associação fonológica* também foi empregada: alguns sujeitos responderam que a síntese dos sons /3-i-z/ seria *juiz* e que a de /m-a-l-a/ seriam as palavras *minha* e *mela*.

F6, Segmentação (28%), permaneceu sendo a tarefa mais laboriosa, com o menor percentual de acertos, como pode ser visto no gráfico acima. As estratégias usadas foram a *silabificação* e a *soletração*. Na primeira, os sujeitos separaram as palavras em sílabas, a exemplo de *mola*, que resultou na resposta *mo-la*; e, na segunda, eles separaram as letras *m-o-l-a*, o que evidencia uma maior facilidade para lidar com as sílabas e com as letras do que para trabalhar com a unidade fonema.

Na tarefa de transposição (F7, 45%), os sujeitos usaram a *associação fonológica* como forma de acertarem as questões, como na pseudopalavra *ova*, que foi entendida de trás para

frente como *ovo*. A *repetição do estímulo* também foi adotada pelos sujeitos, ao repetirem as palavras do teste.

Desse modo, conclui-se que, tanto antes quanto após o programa de treinamento, as crianças recorreram a diferentes estratégias na tentativa de acertar as tarefas propostas. As estratégias usadas pelos sujeitos para executar as tarefas de CF estão elencadas nos quadros a seguir:

Quadro 9: Estratégias usadas em cada tarefa no nível da sílaba após o programa de intervenção.

Tarefas no nível da sílaba	Estratégias
S1 – Síntese	-
S2 – Segmentação	-
S3 – Identificação de sílaba inicial	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção)
S4 – Identificação de rima	Repetição da 1ª opção
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	-
S6 – Identificação de sílaba medial	Repetição da 1ª opção
S7 – Produção de rima	Associação semântica Associação fonológica
S8 – Exclusão	Apagamento da última sílaba Associação fonológica
S9 – Transposição	Troca fonológica

Fonte: A autora (2018).

Quadro 10: Estratégias usadas em cada tarefa no nível do fonema após o programa de intervenção.

Tarefas no nível do fonema	Estratégias
F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	Troca fonológica
F2 – Identificação de fonema inicial	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção)
F3 – Identificação de fonema final	Repetição de opção (1ª ou 3ª opção)
F4 – Exclusão	Repetição de estímulo Apagamento de sílaba Associação fonológica
F5 – Síntese	Associação fonológica
F6 – Segmentação	Silabificação

	Soletração
F7 – Transposição	Associação fonológica Repetição do estímulo

Fonte: A autora (2018).

Alguns achados interessantes, que não tiveram causa aparente, também foram encontrados. Em F1 (Produção de palavra que inicia com o som dado) um sujeito, ao ser solicitado a dizer uma palavra que começasse com o som /v/, respondeu *em cima*.

Um aluno, na tarefa F3 (Identificação de fonema final), a fim de fornecer as respostas corretas, pronunciava em voz alta a palavra, identificava a sílaba final para, depois, descobrir o último som. Chama a atenção o fato de nenhum aluno, em nenhum outro momento, ter apresentado esse comportamento, e, ao fazer isso, ele deixou bem claro o caminho que usava para chegar às respostas corretas, ou seja, para ele, só era possível identificar um fonema avaliando primeiro a sílaba, unidade mais fácil de ser percebida.

Em F7 (Transposição), apenas um sujeito não teve êxito na tarefa, pois ele afirmou que não estava entendendo o que era para fazer, mesmo depois de a aplicadora explicar quatro vezes o que a questão pedia.

Vale lembrar que as tarefas apresentadas no CONFIAS (MOOJEN et al., 2014) são ordenadas em uma sequência que parte da tarefa mais simples até a mais difícil, no entanto, verifica-se, neste estudo, que são os sujeitos que definem essa escala, tendo em vista que cada um apresenta maior ou menor dificuldade em determinadas tarefas.

Conforme Roazzi e Dowker (1989, p. 48) “pode-se inferir que existem variações muito grandes entre crianças no desempenho em tarefas de consciência fonológica aparentemente similares”. O desempenho, segundo os autores, dependerá do contato anterior das crianças com momentos de leitura, o que implicará dificuldades particulares. De acordo com Morais (2002), o ensino requer do professor diferentes estratégias de ensino, a fim de que ele possa promover o aprendizado dos alunos.

Diante dos gráficos apresentados nesta subseção, conclui-se que, para esse grupo de sujeitos, a escala difere da que é proposta pelo CONFIAS.

Antes do programa de intervenção, observaram-se as seguintes escalas, nos níveis da sílaba (S) e do fonema (F), partindo da tarefa mais fácil até a mais complexa:

S1- Síntese → S2- Segmentação → S5- Produção de palavra com sílaba dada → S3- Identificação de sílaba inicial → S8- Exclusão → S6- Identificação de sílaba medial → S9- Transposição → S4- Identificação de Rima → S7- Produção de rima.

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

Após o programa de intervenção, ao final do ano letivo, a escala organizou-se de forma diferente, mostrando que o momento em que o sujeito responde as tarefas de CF também é condição importante na formação da escala.

S1-Síntese → S2-Segmentação → S5- Produção de palavra com sílaba dada → S8- Exclusão → S9-Transposição → S3-Identificação de sílaba inicial → S6- Identificação de sílaba medial → S4-Identificação de Rima → S7-Produção de rima.

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

A ordem das escalas mostrou-se diferente nos dois momentos de aplicação do teste, tanto no nível da sílaba quanto no nível do fonema. As tarefas S1 (Síntese), S2 (Segmentação), F1 (Produção de palavra que inicia com o som dado) e F2 (Identificação de fonema inicial) permaneceram sendo as de mais fácil execução, ratificando, inclusive, a escala proposta pelo CONFIAS. Entretanto as tarefas que envolviam rima (Identificação e Produção de rima, S4 e S7) mostraram-se como as mais difíceis, diferentemente do CONFIAS. No nível do fonema, as tarefas mais laboriosas foram F7 e F6 (Transposição e Segmentação).

Na próxima subseção, será realizada a discussão dos resultados encontrados no ditado de palavras e no teste de CF.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESEMPENHO NA ESCRITA DO DITADO DE PALAVRAS ISOLADAS

Na tentativa de relacionar os dados de escrita com os resultados do teste de consciência fonológica, foram avaliados os erros de ortografia apresentados pelos sujeitos, baseando-se na proposição de Cagliari (1997), e analisadas as respostas dadas nas tarefas do CONFIAS (MOOJEN et al., 2014).

A partir dos dados de escrita, nota-se que os sujeitos, antes do programa de intervenção, encontravam-se na fase silábica ou silábica-alfabética; e que, ao final do ano letivo, após o programa de intervenção, todos os sujeitos enquadravam-se na fase alfabética, ou seja, com um bom domínio do sistema alfabético.

Sendo assim, a análise desses dados aponta uma evolução na escrita de todos os sujeitos. A maior dificuldade foi de natureza fonêmica, sobretudo nas relações múltiplas, observadas quando um som pode ser representado por várias letras, e uma letra pode representar vários sons, a depender da palavra.

O programa de treinamento da consciência fonológica, aliado aos conhecimentos passados durante o ano letivo, contribuíram para que os alunos superassem dificuldades ortográficas e compreendessem o sistema de escrita.

Vale lembrar que a escola onde os sujeitos estudavam tem como embasamento teórico de aprendizagem o sociointeracionismo, e a alfabetização ocorre através do método silábico. Dessa forma, é importante comentar que os professores não trabalham especificadamente o fonema. Sempre que se referem ao som, eles dizem o nome da letra, não diferenciando essas duas unidades. Diante dessa realidade, os alunos tiveram um contato específico com o fonema através do programa de treinamento da CF, o que para eles foi bastante motivador e interessante.

Acredita-se que erros cometidos pelos sujeitos, tanto no ditado quanto no CONFIAS, são fundamentados em lógicas próprias, e não em mero acaso. Assim, os desvios configuram-se como tentativas de acerto. Nesse contexto, a consciência fonológica é importante, mas não suficiente para o domínio da escrita, tendo em vista que fatores internos, como método de ensino, materiais didáticos; e externos, como o meio socioeconômico e cultural, e a familiarização com variados gêneros textuais, contribuem para a formação do sujeito alfabetizado e letrado.

Nos dois momentos de aplicação do ditado, foram encontrados desvios ortográficos de apenas duas naturezas, a saber, uso indevido de letras e modificação da estrutura segmental, além de alguns casos isolados que não foram contemplados na proposta de Cagliari (1997). Ao final do ano letivo, os sujeitos cometeram menos erros, o que já era esperado, tendo em vista que muitas dúvidas sobre ortografia seriam sanadas durante as aulas. Segundo Morais (2007), é válido considerar todo movimento próprio ao processo da aprendizagem:

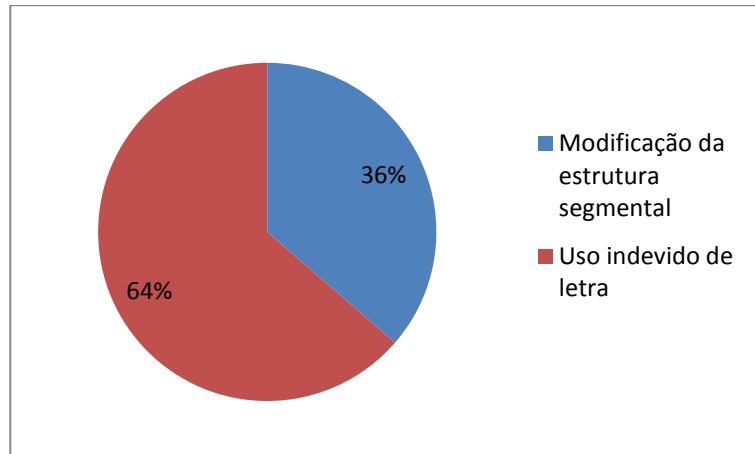
Ao mapear os conhecimentos dos aprendizes, devemos estar atentos não só aos erros como aos acertos e às oscilações. Registrar os acertos que se repetem... é ter um fiel atestado das conquistas que realizaram. (MORAIS, 2007, p. 48).

Apesar das múltiplas relações entre letra e som permanecerem sendo as maiores dúvidas entre os sujeitos estudados, observou-se que, na palavra *bolacha*, por exemplo, não

foi encontrado erro dessa natureza. Nenhum sujeito confundiu-se entre o *x* ou o *ch*, indicando que a escrita dessa palavra encontrava-se cristalizada para esse grupo de alunos, por ser um vocábulo bastante conhecido das crianças.

Observaram-se, ao final do ano letivo, onze erros, sete por uso indevido de letra e quatro por modificação da estrutura segmental, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 6: Percentual de desvios ortográficos após o programa de intervenção.



Fonte: A autora (2018).

Em alguns casos, o uso indevido de uma letra levou à modificação da estrutura segmental, mostrando que um erro não exclui a existência de outro. Por exemplo, a escrita errônea da palavra *macarrão*, como *maçarão*, indica que o uso indevido da letra *r* ao invés de *rr* fez com que a estrutura segmental modificasse, passando de CV_CVC_CVS na palavra *macarrão* para CV_CV_CVS na escrita *macarão*. Saber relacionar letra e som é fundamental para a escrita, assim como foi fundamental para solucionar as perguntas propostas no teste de CF.

Segundo Roazzi e Dowker (1989, p. 35), uma consciência de similaridades sonoras não implica, necessariamente, a habilidade de segmentar as palavras em fonemas, ou seja, isolar e identificar sons e associá-los com letras; e a capacidade para a segmentação parcial não implica, necessariamente, a capacidade para uma segmentação completa. Justifica-se o uso, diversas vezes, da estratégia *associação fonológica* como forma de acertar as tarefas propostas, sobretudo nas tarefas de Exclusão, Síntese e Transposição fonêmicas. Tal estratégia foi empregada até mesmo em tarefa no nível da sílaba.

No presente estudo, constatou-se o emprego de 15 estratégias e, apesar de os sujeitos empregarem estratégias de natureza mais variada no nível da sílaba, foi no nível do fonema

que eles as utilizaram com maior frequência. O Quadro 11, a seguir, reúne todas as estratégias, algumas, inclusive, usadas nos dois níveis de CF, nível da sílaba e nível do fonema.

Quadro 11: Elenco das estratégias usadas nas tarefas no nível da sílaba e do fonema

Estratégias	Nível da sílaba	Nível do fonema
Segmentação parcial	X	
Repetição de opção	X	X
Repetição da 1ª letra	X	
Troca fonológica	X	X
Associação semântica	X	
Associação silábica	X	
Repetição de estímulo	X	X
Apagamento de sílaba (1ª ou última)	X	X
Repetição da última sílaba	X	
Lexicalização	X	
Troca silábica	X	
Repetição parcial da 1ª sílaba		X
Associação fonológica	X	X
Silabificação		X
Soletração		X

Fonte: A autora (2018).

A dinâmica de algumas tarefas, a maneira como as perguntas são feitas – seja para identificar, produzir ou excluir – por si só já sugerem o emprego de algumas estratégias, como nas tarefas S3 (Identificação de sílaba inicial), S4 (Identificação de rima), S6 (Identificação de sílaba medial), F2 (Identificação de fonema inicial) e F3 (Identificação de fonema final), em que são fornecidas três alternativas de respostas, e, por isso, a criança tende a repetir uma das opções.

Constatou-se que a memória e o armazenamento de um amplo vocabulário são fundamentais nas tarefas de produção, porque, para respondê-las, os sujeitos precisam buscar informações guardadas na memória. Assim, as tarefas de produção mostram-se mais simples do que as tarefas com alternativas.

Os dados das tarefas no nível do fonema sugerem que as habilidades de Exclusão, Segmentação e Transposição fonêmica sucedem a capacidade de escrever, uma vez que, antes de dominarem a escrita alfabética, mais da metade dos sujeitos não conseguiram executá-las. Embora após a alfabetização os sujeitos tenham evoluído nessas tarefas, eles não as executaram com destreza, indicando o alto grau de complexidade das próprias tarefas, além da necessidade de os mesmos estudarem atividades dessa natureza com maior frequência na sala de aula.

As dificuldades diante das tarefas envolvendo o jogo com os fonemas podem ter contribuído para os resultados de escrita. Os desvios ortográficos cometidos pelos alunos, já na fase alfabética, ocorreram, sobretudo, devido ao uso inadequado de letras, por ainda não relacionarem grafema/fonema, como no caso da escrita de palavras com os dígrafos *rr*, *ss*, *am*, *lh* ou *nhe* o emprego de *q* ou *c*, o que sugere a necessidade de uma maior reflexão sobre os sons da língua.

O progresso no ditado de palavras e no teste CONFIAS não deve ser atribuído, exclusivamente, aos jogos realizados durante o programa de intervenção, mas também ao ensino realizado pela professora em sala de aula. A intervenção contribuiu, sobretudo, para o desempenho dos sujeitos nas tarefas no nível fonêmico, uma vez que o método silábico de ensino, utilizado pela docente, não tem como foco principal o fonema, mas as sílabas.

O trabalho com jogos que fomentem o desenvolvimento da consciência fonológica deve iniciar-se antes mesmo da alfabetização. É durante a Educação Infantil que os educadores devem promover atividades com as sílabas e fonemas, pois, dessa forma, as crianças compreenderão mais facilmente o princípio alfabético.

Diante dessas análises, observa-se a necessidade de um maior tempo dedicado ao desenvolvimento da consciência fonêmica, facilitadora do aprendizado da relação grafema-fonema, bem como do conhecimento de que as palavras são formadas por unidades fonológicas menores que a sílaba, o fonema. Tudo isso no intuito de que o aluno compreenda as representações múltiplas das letras, uma vez que essa foi a maior dificuldade de escrita encontrada entre os sujeitos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição e o desenvolvimento da escrita são fundamentais para a vida em sociedade, motivo por que têm sido constantemente estudados. A consciência fonológica contribui significativamente para o aprendizado do sistema de escrita e, por conta disso, as atividades que envolvem sílabas e fonemas estão sempre presentes nas salas de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O trabalho com as unidades fonológicas é primordial não apenas para aqueles que têm alguma dificuldade de aprendizado, mas também para os sujeitos com bom rendimento escolar.

Estudos atuais indicam que há uma relação recíproca entre a aquisição e o desenvolvimento da escrita e a CF e, nesse contexto, observa-se que a apropriação de algumas habilidades é desenvolvida antes mesmo da alfabetização, enquanto outras habilidades, sobretudo as que envolvem fonemas, só serão adquiridas ao longo e após o processo de alfabetização.

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar a relação do desenvolvimento da CF com a escrita, antes e após um programa de intervenção, em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, através da análise do desempenho em tarefas de CF, nos níveis da sílaba e do fonema, e da avaliação dos desvios ortográficos em um ditado de palavras isoladas. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de um ditado de palavras isoladas, um teste de avaliação da CF e um programa de intervenção que tinha o objetivo de mediar o aprendizado da escrita, através de jogos com as unidades fonológicas.

Para a avaliação da CF, foi utilizado o teste CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN et al. , 2014). Esse teste também foi adaptado para servir como um programa de intervenção. O teste foi escolhido, porque é bastante utilizado nas pesquisas brasileiras que envolvem CF e, além disso, sua aplicação é simples, o que facilitou o trabalho no momento da pesquisa, não gerando cansaço nas crianças.

No entanto, verificaram-se algumas particularidades que podem comprometer a avaliação. Por exemplo, na tarefa de Exclusão silábica (S8), em que uma das subtarefas requer a exclusão do *ve* de *gaveta*, para formar *gata*, não se levou em conta que o nome da letra é igual ao nome da sílaba, ambas “*ve*”, e que esse fato pode ter conduzido o sujeito ao erro, quando o mesmo respondeu *gaeta*.

Também foi observado que, na tarefa de Identificação de fonema inicial (F2), uma subtarefa solicita a identificação, dentre as palavras *ovo* – *bolo* – *unha*, daquela que comece

com o mesmo som inicial de *urso*. A resposta correta é *unha*, mas, levando em consideração que a pronúncia da vogal *u* de *unha* é nasalada, diferentemente do *u* de *urso*, entende-se que essa disparidade nos sons pode levar o sujeito ao erro.

As estratégias usadas pelos sujeitos no teste de CF foram elencadas para propor os caminhos que foram trilhados por eles, já que o teste não questiona o sujeito sobre o porquê das respostas dadas, não sendo possível compreender a real forma como ele refletiu sobre a pergunta antes de respondê-la. Vale lembrar que os sujeitos usaram estratégias, a fim de responderem as questões propostas, o que implica afirmar que as crianças, em alguma medida, refletem sobre as propriedades fonológicas da língua e as analisam independentemente de dominarem a escrita.

Para alcançar os objetivos, foram traçados os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa e forneceram subsídios para a composição da metodologia. Em seguida, foram analisados os dados do ditado de palavras isoladas, os dados do teste de consciência fonológica, e a relação entre os dois resultados.

Tomando por base a análise dos dados, pode-se concluir que:

- a) No teste de consciência fonológica, no nível da sílaba, as tarefas envolvendo rimas foram as mais complexas, principalmente a de produção de rima que exigia da criança uma memória mais apurada e um armazenamento maior de palavras.
- b) Mesmo alfabetizadas, as crianças permaneciam com dificuldades em executar a tarefa de segmentação fonêmica, que foi a mais complexa tarefa no nível do fonema, no teste de consciência fonológica.
- c) No nível da sílaba, foram usadas 13 estratégias: Segmentação parcial, Repetição de opção, Repetição da 1ª letra, Troca fonológica, Associação semântica, Associação silábica, Repetição de estímulo, Apagamento de sílaba (1ª ou última), Repetição da última sílaba, Lexicalização, Troca silábica, Repetição parcial da 1ª sílaba e Associação fonológica.
- d) No nível do fonema foram usadas 6: Repetição de opção, Troca fonológica, Repetição de estímulo, Apagamento de sílaba (1ª ou última), Silabificação e Soletração.
- e) A intervenção contribuiu, sobretudo, para o desempenho dos sujeitos nas tarefas no nível fonêmico, considerando que a escola utiliza o método silábico

de ensino e, por isso, a turma trabalhava constantemente com tarefas no nível da sílaba em detrimento do fonema.

- f) Foram encontrados, nos dados do ditado de palavras, erros de duas naturezas: uso indevido de letras e modificação da estrutura segmental.
- g) No ditado de palavras, a maior ocorrência de desvios ortográficos deve-se às relações entre letras e fonemas, já que nem sempre há uma correspondência biunívoca entre eles. Esses erros sugerem que as crianças ainda confundem as regras de uso de algumas letras.

As tarefas e jogos com a consciência fonológica mostraram-se eficazes não apenas para a compreensão do sistema alfabético, mas também do sistema ortográfico, tendo em vista que o aprendizado da ortografia se inicia junto com o aprendizado da escrita. Todavia deve-se considerar que a consciência fonológica é necessária, mas não suficiente para o domínio da escrita.

A consciência fonológica é necessária principalmente para codificação e decodificação da escrita, compreensão do sistema alfabético e proporciona o entendimento e domínio de alguns aspectos da ortografia, principalmente no que tange à correspondência entre letra e som quando essa relação não biunívoca.

Dessa forma, percebe-se a relevância deste estudo, que contribuiu para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Seus resultados poderão auxiliar profissionais envolvidos com a educação escolar, professores, coordenadores, psicopedagogos, quanto à necessidade de estimular a CF, nos níveis da sílaba e do fonema, sobretudo no nível do fonema, quando o método de ensino utilizado for silábico, que, por não focalizar a unidade fonema, compromete, muitas vezes, o entendimento dos alunos em relação à diferenciação entre letra e fonema e à percepção de que sílaba é formada por unidades menores.

No Mestrado em Estudos Linguísticos, a pesquisa contribuirá para a ampliação da discussão acerca da aquisição da escrita, fomentando, no Programa, novos projetos que envolvam a linguagem. Nos campos médico e educacional, a exemplo da fonoaudiologia e da psicopedagogia, o estudo sobre consciência fonológica pode ser empregado em práticas de reabilitação para pacientes com distúrbios da linguagem ou dificuldades de aprendizado, sobretudo aqueles relacionados à escrita ou, mais especificamente, para o entendimento das dificuldades associadas à consciência fonológica.

Profissionais interessados em dificuldades de aprendizado também podem se valer dos resultados, uma vez que atividades que envolvem a CF promovem um melhor desempenho

nas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, os dados aqui encontrados podem servir como parâmetros para estudos com crianças que tenham dificuldades de aprendizado, tanto no que tange ao avanço nas etapas de escrita, quanto no que diz respeito à superação de dificuldades particulares.

Diante das lacunas observadas no presente trabalho, seria interessante a realização de pesquisas longitudinais que pudessem analisar as correspondências entre a ortografia e a consciência fonológica desde o início da alfabetização, quiçá um trabalho envolvendo outro tipo de consciência metalinguística.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de se prosseguir com trabalhos envolvendo CF e aquisição da escrita e, especialmente, de se investigar como os sujeitos refletem sobre a língua e como fazem uso dos conhecimentos linguísticos, sobretudo fonológicos, para percorrer as etapas de escrita e dominar o código alfabético. Esse parece um bom caminho a ser trilhado por quem se dedica à área de aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BELLER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Reflexão Crítica**, v. 3, n. 16, p. 491-502, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto G.; SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Interferências da língua oral na língua escrita. In: RAMOS, Wilsa M. (Org.). **Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita**. Brasília: MEC, 2004^a, p. 113-164. (Unidade 13).

_____. O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. In: RAMOS, Wilsa M. (Org.). **Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita**. Brasília: MEC, 2004b, p. 167-211. (Unidade 12).

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Santa Catarina: Ed. UFSC, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n.12, p. 12-20, 2005.

_____. Algumas Questões de Linguística na Alfabetização. **Conteúdo e Didática de Alfabetização**. Campinas, p. 72-83, 2005.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 2.ed. São Paulo: Memnon, 2000.

_____. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre desenvolvimento**, v.7, n.37, p. 14-20, 1998a.

_____. Treino de consciência fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. **Temas sobre desenvolvimento**, v.7, n.40, p. 5-15, 1998b.

CARDOSO, Regiane Kopal de Oliveira Alves; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do programa de intervenção com a consciência fonológica em escolares com risco para a dislexia. **Revista. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n.81, p. 396-407, 2009.

CARDOSO-MARTINS, Claudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991.

_____ (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARVALHO, W. **O desenvolvimento da consciência fonológica**: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 2003. 331f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

COSTA, Renata Gomes da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.

CYSNE, Karla. **Intervenção em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na criança) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2012.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein et al. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLÔRES, Onici. Aspectos pragmáticos da consciência linguística. In: 5º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLINGUÍSTICA APLICADA, 5., 1998, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: ISAPL, 1998, p. 243-261.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e alterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, jun. 2003.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUEDES, Mariana Chaves Ruiz. **Consciência Fonológica em períodos pré e pós alfabetização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 8, n. 2, p. 241-243, 2004.

LÚRIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad.: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOOJEN, Sônia et al. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. 3.ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo. Ática, 2000.

_____. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, Cláudia Martins. **Linguística IV: linguística aplicada à alfabetização**. Ilhéus, BA: JM Gráfica e Editora, 2012. (mod. 5; v. 3).

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SILVA, Kelly Cristina Atalaia da. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora (MG), v. 1, p. 86-92, 2007.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: Editorial Psy, 1994.

PEPE, Vera Pedreira dos Santos. **Dislexia e processos fonológicos**. 2010. 307f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2010.

_____. **O desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas de consciência fonológica**. (Relatório de pesquisa). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 407-412, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a09v10n3.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.33, n.4, p.7-12, dez. 1998.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 199-207, 1997.

ROAZZI, Antonio; DOWKER, Ann. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 5, n. 1, p. 31-55, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1994.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ana Paula de Castro; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com dificuldades de aprendizagem em um programa de intervenção com a consciência fonológica. **Revista de Psicopedagogia**, v. 26, p. 207-219, 2009.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: XVII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 1995, Caxambu. **Anais...** Minas Gerais: UFMG, 1995.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, p. 15-21, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Pátio (Porto Alegre), v. 8, p. 18-22, 2004.

SOUZA, Érika Costa de; BANDINI, Heloisa Helena Motta. Programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngues. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 123-135, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a12.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A- Declaração de Autorização

Universidade Estadual de Feira de Santana
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL)
Mestrado em Estudos Linguísticos (MEL)

AUTORIZAÇÃO

Eu, Soraia Lima Gusmão, diretora do Colégio Supra autorizo que a aluna mestranda da Universidade Estadual de Feira de Santana, Thayane Sampaio Campos Santana, aplique o programa de intervenção de consciência fonológica, o ditado de palavras e o teste de consciência fonológica, Consciência fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS), com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, nesse estabelecimento de ensino. A referida aplicação tem por objetivo cumprir uma das etapas da pesquisa "A relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita após um programa de intervenção", conduzida pela discente, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Pedreira dos Santos Pepe (Departamento de Letras e Artes da UEFS).

Soraia Lima Gusmão

Diretora

Feira de Santana, 13 de Julho de 2016.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar de um estudo intitulado “A relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita em crianças do 1º ano do ensino fundamental antes e após um programa de intervenção” desenvolvido por Thayane Sampaio Campos Santana, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana. A pesquisa tem como objetivo analisar a escrita de palavras, e a consciência fonológica de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, antes e após dois meses de programa de intervenção.

A consciência fonológica é uma habilidade que toda criança possui para manipular as palavras em sílabas ou fonemas (os sons da letra). O teste utilizado para analisar esta habilidade é o CONFIAS que possui um jogo de perguntas e respostas realizadas oralmente sobre as sílabas e fonemas de variadas palavras, o teste será feito em uma sala reservada da escola, um aluno por vez. Assim nesta sala só terá a presença da pesquisadora e do aluno, esta parte é gravada com uma câmera a fim de que sejam analisadas as repostas. Todo o material será protegido no computador da pesquisadora, tendo apenas ela acesso. Assim as gravações ficarão em sigilo e anonimato, garantindo confidencialidade.

O programa de intervenção trata-se de jogos com sílabas, fonemas, rimas. O intuito é que as crianças aprendam de maneira lúdica que as palavras são compostas por sílabas e fonemas. O ditado de palavras e o programa serão realizados na sala de aula com todos os alunos.

O ditado, o teste e o programa de intervenção serão realizados no turno matutino da escola em que seu filho estuda, durante o primeiro semestre do ano de 2017 e o resultado será exposto na sala de aula no mês de setembro de 2017. Os responsáveis e os alunos podem se recusar a participar da pesquisa durante todo o período de desenvolvimento da mesma, sem nenhuma penalização. A pesquisa será toda custeada pela pesquisadora. Como benefício maior o aluno terá mais facilmente acesso a leitura e escrita e o risco é de que o aluno

Os resultados desse estudo poderão ser divulgados em revistas científicas, congressos, contudo o nome do (a) seu (a) filho (a) será mantido em sigilo. O senhor (a) será informado sobre os resultados dessa pesquisa após o seu término.

Caso seja desejado qualquer esclarecimento antes, durante ou após a pesquisa, o senhor (a) poderá contactar com Thayane Sampaio por meio do telefone (75) 991097030 ou (75) 982345366, ou entrar em contato com o conselho de ética pelo email cep@uefs.br, ou pelo telefone (75) 31618067, ou ir à Universidade Estadual de Feira de Santana, localizada na Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, CEP 44036-900 - Feira de Santana – Bahia.

A participação de seu (a) filho (a) é voluntária. Caso permita a participação dele (a) na pesquisa, assine este formulário em duas vias e, após a assinatura do pesquisador, mantenha uma cópia com você.

Nome do (a) participante

_____ Data ____/____/____

Assinatura do (a) responsável

_____ Data ____/____/____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita em crianças do 1º ano do ensino fundamental antes e após um programa de intervenção”, coordenada pela professora Thayane Sampaio Campos Santana.

Seus pais permitiram que você participe.

Explicarei para você como funcionará a pesquisa.

O que é consciência fonológica?

É uma habilidade que toda criança possui para jogar com os sonzinhos das palavras.

A consciência fonológica é importante?

Uma consciência fonológica bem desenvolvida facilita o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, você aprenderá a ler e escrever de forma mais divertida, com jogos e brincadeiras que ajudarão esse processo.

Você responderá um jogo de perguntas, não precisará nem ler, nem escrever. Pois o jogo é todo oral. A aplicação do jogo é filmada, mas somente a pesquisadora Thayane poderá ver seus vídeos. Sua imagem será preservada. Será nosso segredo!!!

Como desenvolver a consciência fonológica?

Com o programa de intervenção. Através das cantigas de roda, parlendas, trava – línguas e, sobretudo, ensinando a relação entre som e letra. Será muito divertido! Você aprenderá a ler e escrever brincando com as palavras.

Você e o ditado

Em dois momentos, a pró fará um ditado de palavras com você. Fique bem a vontade para escrever do jeito que quiser. Seu responsável não pagará nada, é tudo gratuito e sua participação também é voluntária.

O CONFIAS, material usado para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita é seguro, mas é possível ocorrer que você continue sentindo dificuldades para ler e escrever. Caso isso aconteça, entraremos em contato com a psicopedagoga da escola para ver outra forma de alfabetizá-lo (a), você pode me procurar pelos telefones (991097030 e 982617952). Mas há coisas boas que podem acontecer como aprender a ler e a escrever mais rapidamente e de forma bem divertida e prazerosa.

APÊNDICE D – Dados de escrita antes e após o programa de intervenção

Sujeito 1

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolaca	Bolacha
Urubu	Urubu	Urubu
Macarrão	Macarão	Macarrão
Pasta	Psta	Pasta
Criança	Qinaça	Crinasa
Linha	Linha	Linha
Oso	Oco	Oso
Mar	Mar	Mar
Banco	Bnco	Banco
Milho	Milho	Milho

Sujeito 2

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolacha	Bolacha
Urubu	Urubu	O urubu
Macarrão	Macarão	Macarrão
Pasta	Pastas	Pasta
Criança	Crianca	Criança
Linha	Linha	Linha
Oso	Oco	Oso
Mar	Mar	Mar
Banco	Banco	Banco
Milho	Milho	Minho

Sujeito 3

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolaca	Bolacha
Urubu	Urubu	Urubu
Macarrão	Maquão	Macarrão
Pasta	Pata	Pasta
Criança	Cinças	Criança
Linha	Linha	Linha
Oso	Oco	Oso
Mar	Mar	Mar
Banco	Buquo	Banco
Milho	Minho	Milho

Sujeito 4

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolacha	Bolacha
Urubu	Urubu	Urubu
Macarrão	Macarrão	Macarrão
Pasta	Pastar	Pasta
Criança	Criança	Criança
Linha	Linha	Linha
Oso	Oço	Oso
Mar	Mar	Mar
Banco	Banco	Banco
Milho	Milho	Milho

Sujeito 5

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolaca	Bolacha
Urubu	Urbu	Urubu
Macarrão	Macarra	Macarrão
Pasta	Pata	Pazata
Criança	Qiacá	Quiança
Linha	Linha	Linha
Osso	Oco	Osso
Mar	Malio	Mar
Banco	Bac	Bamco
Milho	Malo	Milho

Sujeito 6

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolacha	Bolacha
Urubu	Urubu	Urubu
Macarrão	Macarrão	Macarrão
Pasta	Pasta	Pasta
Criança	Quiça	Criança
Linha	Linha	Linha
Osso	Oço	Osso
Mar	Mar	Mar
Banco	Baca	Banco
Milho	Milho	Milho

Sujeito 7

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolacha	Bolacha
Urubu	Urubu	Urubu
Macarrão	Macarrão	Macarrão
Pasta	Pasta	Pasta
Criança	Criança	Criança
Linha	Linha	Linha
Osso	Osso	Osso
Mar	Mar	Mar
Banco	Banco	Banco
Milho	Milho	Milho

Sujeito 8

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolacha	Bolacha
Urubu	Urubu	Urubu
Macarrão	Macarão	Macarão
Pasta	Pasta	Pasta
Criança	Criança	Criança
Linha	Linha	Linha
Osso	Oso	Osso
Mar	Mar	Mar
Banco	Banco	Banco
Milho	Milho	Milho

Sujeito 9

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolacha	Bolacha
Urubu	Urubu	Urubu
Macarrão	Macarrão	Macarrão
Pasta	Pasta	Pasta
Criança	Criança	Criança
Linha	Linha	Linha
Oso	Oso	Oso
Mar	Mar	Mar
Banco	Banco	Banco
Milho	Milho	Milho

Sujeito 10

Palavra-alvo	Resposta (Antes)	Resposta (Após)
Bolacha	Bolacha	Bolacha
Urubu	Urubu	O urubu
Macarrão	Macarão	Macarrão
Pasta	Pasta	Pasta
Criança	Criaça	Criança
Linha	Lilha	Linha
Oso	Ouço	Oso
Mar	Mar	Mar
Banco	Banco	Banco
Milho	Milho	Minho

ANEXO A – CONFIAS – Instrumento de avaliação sequencial

SRRG.001.8

CONFIAS**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL**

Sônia Moojen (Coord.); Regina Lamprecht; Rosângela Marostega Santos; Gabriela Menezes de Freitas; Raquel Brodacz; Maity Siqueira; Adriana Corrêa Costa; Elisabet Guarda.

CADERNO DE APLICAÇÃO**INSTRUÇÕES**

I - NÍVEL DA SÍLABA: CONJUNTO DE 9 TAREFAS

II - NÍVEL DO FONEMA: CONJUNTO DE 7 TAREFAS

O APLICADOR DEVERÁ SEGUIR AS INSTRUÇÕES DESCRITAS EM CADA TAREFA E ANOTAR AS RESPOSTAS DA CRIANÇA NO PROTOCOLO DE RESPOSTAS.



© 2003, 2008 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para
qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Simão Álvares, 1020 – Pinheiros – São Paulo/SP – Brasil
CEP 05417-020 – Tel.: (11) 3034 3600 – www.casadopsicologo.com.br

O presente Caderno de Aplicação
é impresso em cores.
Caso desconfie de sua autenticidade,
ligue para (11) 3034-3600.

(S) NÍVEL DA SÍLABA

S 1 – Síntese

<p>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.</p> <p>“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”</p> <p>Exemplos: so – pa = sopa pi – ja – ma = pijama</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>bi – co sor – ve – te má – gi – co e – le – fan – te</p>
--	---

S 2 – Segmentação

<p>“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.”</p> <p>“E esta outra: urubu.”</p> <p>Exemplos: sala = sa – la urubu = u – ru – bu</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>gato abacaxi cachorro escova</p>
--	---

S 3 – Identificação de sílaba inicial

<p>“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”</p> <p>Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.</p> <p>Exemplos: cobra <i>copo</i> – time – loja garrafa foguete – <i>galinha</i> – caderno</p>	Desenhos	Alternativas
	<p>faca pipoca cabide cenoura</p>	<p>fada – vaso – lata sapato – piscina – bigode bandeira – palito – <i>carroça</i> raposa – <i>semana</i> – chinelo</p>

S 4 – Identificação de rima

<p>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</p> <p>Exemplos: mão sal – <i>cão</i> – luz aranha <i>montanha</i> – umbigo – carrinho</p>	Desenhos	Alternativas
	<p>flor martelo abelha coração</p>	<p>pão – <i>dor</i> – trem morango – tapete – <i>castelo</i> relógio – <i>orelha</i> – vestido armazém – carnaval – <i>injeção</i></p>

S 5 – Produção de palavra com a sílaba dada

<p>“Que palavra começa com ‘pa’?”</p> <p>Exemplos: pa = papai, pacote ja = jarra, Japão</p>	Sílabas-alvo	
	ca	
	ba	
	pi	
		so

S 6 – Identificação de sílaba medial

<p>“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”</p> <p>Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.</p> <p>Exemplos: girafa <i>pirata</i> – panela – dinheiro camelo colega – <i>vermelho</i> – bolacha</p> <p style="text-align: right;">***</p>	Desenhos	Alternativas
	tomate palhaço cavalo jacaré	fumaça – lanterna – espeto mochila – caneta – telhado soldado – gravata – vizinho avental – macarrão – dominó

S 7 – Produção de rima

<p>“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”</p> <p>Exemplos: chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’). pente = quente, dente</p>	Desenhos	
	balão café rato bola	

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

O Instrumento

5

S 8 – Exclusão*"Se eu tirar 'so' de socorro fica? (corro)**"Se eu tirar 'be' de cabelo fica? (calo)***Exemplos:**

socorro = corro

cabelo = calo

Palavras-alvo

"ci" de cipó

"pi" de piolho

"es" de escola

"té" de pateta

"ve" de gaveta

"le" de pele

"to" de gasto

*** "có" de caracol

S 9 – Transposição*"Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra 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. Assim: darró fica? (roda). Chobí fica? (bicho)".*

Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que ela entendeu a tarefa de transposição.

Exemplos:

darró = roda

chobí = bicho

Palavras-alvo

tapór

lhomi

cafó

vãú

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

(F) NÍVEL DO FONEMA**F 1 – Produção de palavra que inicia com o som dado**

<p>“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”</p> <p>Observação: o som de [ɜ] corresponde ao ‘g’ e ao ‘j’ (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao ‘ch’ e ao ‘x’ (chave, xícara).</p> <p>Exemplos: [a] = amigo, agulha [f] = feijão, família</p>	<p>Sons-alvo</p> <p>[ɜ] [v] [ʃ] [s]</p>
--	--

F 2 – Identificação de fonema inicial

<p>“Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra.”</p> <p>Exemplos: sino <i>sede</i> – chuva – gema bota galo – <i>banco</i> – pêra</p>	<p>Desenhos</p> <p>urso folha macaco dedo</p>	<p>Alternativas</p> <p>ovo – bolo – <i>unha</i> vela – <i>figo</i> – cola <i>menino</i> – presente – salada <i>doce</i> – sapo – linha</p>
---	--	---

F 3 – Identificação de fonema final

<p>“Que desenho é este? (janela) Eu vou dizer 3 palavras. Uma delas termina com o mesmo som de ‘janela’. Descubra qual é a palavra.”</p> <p>Exemplos: janela xarope – sorriso – <i>farinha</i> chave <i>pele</i> – cama – lobo</p>	<p>Desenhos</p> <p>lápiz tambor piano escada</p>	<p>Alternativas</p> <p>pedra – garfo – <i>férias</i> nariz – <i>colher</i> – manhã criança – cidade – <i>banheiro</i> <i>cabeça</i> – parede – morcego</p>
--	---	---

F 4 – Exclusão

<p>“Se eu tirar o som [ʃ] da palavra ‘chama’ fica?” (ama) “Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica?” (baba)</p> <p>Exemplos: som [ʃ] de chama = ama som [r] de barba = baba</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>som [r] de mar som [ɜ] de jaula som [v] de vida <i>vida</i> som [s] de pasta som [a] de peça <i>peça</i> som [u] de viúva <i>viúva</i></p>
--	---

F 5 – Síntese

<p><i>“A palavra Eva tem estes sons: E – V – A . Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”</i></p> <p>Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.</p> <p>Na palavra “giz” o “z” tem som de [s].</p> <p>Exemplos: E – v – a = Eva m – e – s – a = mesa</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>g – i – z u – v – a a – s – a m – a – l – a</p>

F 6 – Segmentação

<p><i>“Agora você vai falar os sons das palavras.”</i></p> <p>Exemplos: vó = v – ó lua = l – u – a</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>chá osso lixo mola</p>

F 7 – Transposição

<p>Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:</p> <p>1º) diga as palavras inventadas, deslizando o dedo sobre as fichas; 2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez; 3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.</p> <p><i>“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – u. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (‘aqui’).”</i></p> <p>Exemplos: amú = uma ica = aqui</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>alé (ela) óva (avó) ôla (alô) ias (sai)</p>

... Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

