

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS- CCHL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGEL**

**Bruna Rodrigues da Silva Neres.**

**ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PÓS-ALFABETIZAÇÃO**

**TERESINA -PI**

**2015.**

**BRUNA RODRIGUES DA SILVA NERES**

**ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PÓS-ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos da Linguagem.

**Orientadora:**

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes.

TERESINA- PI.

2015

**BRUNA RODRIGUES DA SILVA NERES.**

**ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PÓS-ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí- UFPI, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras - Estudos da Linguagem.

Dissertação aprovada em junho de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (UESPI/UFPI).

Presidente.

Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI).

Examinadora Interna.

Profa. Dra. Catarina de Sena Siqueira Mendes da Costa (UFPI).

Examinadora Interna.

Aos meus pais, Raimundo e Benta por serem os meus exemplos. À minha filha, Ana Elisa por revigorar em mim o desejo de ser um ser humano melhor. Ao meu esposo, Márcio pela atenção, amor e companheirismo.

## **Agradecimentos**

Ao Meu Deus, que é a força da minha vida, que me deu saúde e luz para concluir esta pesquisa e que sempre me direciona a seguir os melhores caminhos.

A minha orientadora, Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes, por me conceder a oportunidade de desenvolver uma pesquisa na minha área de atuação profissional, pela orientação, tolerância e compreensão no meu processo de escrita e pela postura de profissional ética e séria que para mim é um exemplo desde os tempos de graduação até hoje. Todo meu respeito e admiração ao seu trabalho, professora.

Aos meus professores de graduação e do mestrado, que foram o meu suporte na vida acadêmica e que nutriram em mim o prazer por estudar Linguística, são eles: Profa. Dra. Silvana Calixto, Prof. Dr. Raimundo Gomes, Profa Msa. Teresinha Ferreira, Profa. Dra. Catarina de Sena, Prof. Dr. Francisco Filho, Profa. Msa. Telde Lima, Profa. Dra. Lucirene de Carvalho.

Aos meus pais, que sempre lutaram para me dar educação de qualidade, me ensinaram a ter ideal e me apoiaram nas minhas escolhas.

À minha amada filha Ana Elisa, que é a alegria da minha vida e que mesmo sendo tão pequena demonstrou entender minha ausência nos lazeres, passeios, e diversões que deixei de proporcioná-la nesse período de tempo, ao dizer: “mamãe, quando você terminar seu trabalho nós vamos passear, não é”?

Ao meu esposo Márcio, pela compreensão e paciência nos meus momentos de isolamento, pelo companheirismo, diálogo e amor que me impulsionaram quando eu estive mais desanimada e pela ajuda nos cálculos das porcentagens, na montagem de gráficos, tabelas, organização do sumário e das listas da dissertação.

Em especial, agradeço a companhia das amigas que conquistei na graduação e que permanecerão para o resto da vida, Ana Maria, pelas conversas, conselhos e apoio. Geysa e Alíria pela amizade verdadeira.

Aos colegas de turma do mestrado, em especial a Ana Cláudia, Ananda Amorim, Margareth Torres pela companhia que serviu de ânimo para dar continuidade a caminhada.

Aos meus irmãos Eduardo e Leonardo por torcerem por mim e me ajudarem sempre que preciso.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, Profa. Dra. Ailma do Nascimento e Profa. Dra. Catarina de Sena pelas contribuições e a Profa. Dra. Antônia Edna por aceitar o convite para participar da banca de defesa e comungar da leitura desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI que me concedeu a oportunidade de concluir esta pesquisa.

À equipe da Unidade Escolar Esther Couto que me acolheu tão bem e me cedeu a oportunidade de desenvolver a pesquisa e coletar o material para análise dos dados.

À minha coordenadora Bernadete Rangel por ter me ensinado a ser professora e por me orientar a ter um olhar cuidadoso com as produções escritas das crianças, motivo que me despertou o interesse por desenvolver pesquisa nessa área de atuação.

Enfim, agradeço a todos aqueles que colaboraram para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico e que torceram para que eu obtivesse êxito.

“Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a lê-las , interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida” (EMILIA FERREIRO).

## **Resumo**

O aprendizado da língua em sua modalidade escrita requer dos aprendizes a consciência de que a escrita de um sistema alfabético corresponde às unidades fonológicas pautadas na oralidade. Essa premissa norteia o objetivo geral deste estudo que é investigar a correlação entre a escrita e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos alunos em estágio de pós-alfabetização. Os objetivos específicos são: verificar o nível de escrita em que os alunos da turma investigada se encontram e verificar se as habilidades em consciência fonológica são desenvolvidas antes do processo de alfabetização ou são desenvolvidas posteriormente ao aprendizado da escrita. Esta pesquisa se caracteriza como sendo de cunho quantitativo/qualitativo e foi desenvolvida em uma turma de alunos do 4º ano de uma escola pública de Teresina-PI. Para avaliar os níveis de consciência fonológica das crianças, tal como proposto no objetivo geral, foi aplicado um teste composto por 21 questões, um ditado com 15 palavras e foram coletadas produções textuais de 29 crianças do 4º ano. As teorias que embasam esta pesquisa se fundam no aprendizado da escrita, as perspectivas do letramento, os caminhos da alfabetização e os níveis de consciência fonológica, baseados nos fundamentos de estudiosos como: Capovilla e Capovilla (2000), Freitas (2004), Cielo (2002), Adams (2006) e Zorzi (1998). Pela análise do material coletado, verificou-se que 4,0% das crianças estão em nível pré-silábico, 10,0% em nível silábico, 31,0% estão na hipótese silábico-alfabética e 55,0% estão na hipótese alfabética de escrita, o que revela que a turma investigada apresenta níveis heterogêneos de escrita, mesmo sendo composta por crianças em uma série em que já deveriam estar alfabetizadas. Concluiu-se que as habilidades em consciência fonológica são favorecidas pelo domínio do código alfabético, todavia não necessariamente todas as crianças alfabetizadas têm bom desenvolvimento em consciência fonêmica, pois o total de crianças alfabetizadas (55,0%) da turma investigada difere do total de crianças que teve bom desempenho no teste de consciência fonêmica. Desse modo, conclui-se que dentre as habilidades de consciência fonológica, algumas são desenvolvidas anteriormente ao processo de alfabetização, como acontece com as habilidades silábica, de rima e de aliteração que são desenvolvidas espontaneamente e facilitam a apropriação do sistema de escrita, já que a consciência fonêmica precisa de um treino mais sistemático para ser desenvolvida e é resultado do aprendizado da escrita.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica; escrita; fala; pós-alfabetização.

## **Abstract**

Language learning in your writing mode requires the learners are aware that the code written in an alphabetic system corresponds to the phonological units guided by the orality. This premise guides the overall objective of this study, which is to investigate the correlation between writing and the development of phonological awareness skills of students in post-literacy stage. The specific objectives are: Check the spelling level of students in the investigated class are, and verify if the phonological awareness skills are developed before the literacy process or are further developed to learning to write. This research is characterized as quantitative / qualitative approach and it was developed in a group of students of the 4th grade of a public school in Teresina-PI. To evaluate the levels of phonological awareness of children, as proposed in the general objective, it was applied a test composed of 21 questions, a saying with 15 words and textual productions of 29 children of the 4th grade were collected. The theories that support this research are based on writing learning, the prospects of literacy, the paths of literacy and phonological awareness levels, based on the fundamentals of scholars such as: Capovilla e Capovilla (2000), Freitas (2004), Cielo (2002), Adams (2006) e Zorzi (1998). By analyzing the collected material, it was found that 4.0% of children are in pre-syllabic level, syllabic level 10.0%, 31.0% are in syllabic-alphabetical hypothesis and 55.0% are in alphabetical hypothesis writing, which reveals that the investigated group has heterogeneous levels of writing, even being made by children in a series that should have been literate. We concluded that the phonological awareness skills are favored by the mastery of the written code, but not necessarily all literate children have good developing phonemic awareness, because the total of literate children (55.0%) of the investigated group differs from the total of children who had good performance in phonemic awareness test. Thus, it is concluded that among the phonological awareness skills, some are developed prior to the literacy process, as the syllabic skills, rhyme and alliteration that are developed spontaneously and facilitate the appropriation of the writing system, while phonemic awareness needs more systematic training to be developed and it is the result of learning to write.

**Keywords:** Phonological awareness; writing; speech; post-literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 : Teste de rima.....	79
Figura 2 : Teste de aliteração.....	83
Figura 3: Teste de consciência silábica .....	86
Figura 4 : Questão do teste de consciência fonêmica.....	90
Figura 5 : Questão de escrita espontânea .....	93
Figura 6: Texto com apoio na oralidade.....	103
Figura 7: Texto com representações múltiplas .....	106
Figura 8: Texto com separação indevida.....	111
Figura 9: Texto com troca de letras surdas/sonoras .....	114
Figura 10: Texto com generalização de regras.....	120
Figura 11: Texto com acréscimo de letras.....	121
Figura 13: Texto com inversão de letras. ....	124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 . Relatório do desempenho dos alunos da 4ª série - SAEB .....	22
Tabela 2. Relações entre os fonemas e grafemas .....	38
Tabela 3. Representação de um som por diferentes grafemas.....	39
Tabela 4. Representação de sons que ocupam a mesma posição na palavra.....	40
Tabela 5. <i>Continuum</i> dos níveis de consciência fonológica.....	59
Tabela 6 . Itens da prova de Consciência Fonológica .....	74
Tabela 7. Total de acertos por alunos em cada item da questão de rima.....	80
Tabela 8. Total de acertos por alunos em cada item da questão de aliteração .....	83
Tabela 9. Acertos por alunos em cada item da questão de consciência silábica. ....	87
Tabela 10. Média de pontos por grupo de alunos em cada habilidade .....	98
Tabela 12. Tipos de erros por apoio na oralidade.....	102
Tabela 13. Amostra de erros das representações múltiplas .....	107
Tabela 14. Ocorrência de tipos de erros por representações múltiplas .....	107
Tabela 15. Ocorrências de junção e separação indevidas.....	110
Tabela 16 . Ocorrências de omissão de letras.....	115
Tabela 17. Amostra de erros por acréscimo de letras.....	122
Tabela 18. Amostras de erros por letras semelhantes.....	123
Tabela 19. Amostra de erros por inversão de letra .....	123
Tabela 20. Amostra de outros tipos de erros .....	125
Tabela 21 . Variações de grafias verificadas no ditado .....	126
Tabela 22 . Classificação das grafias do ditado em hipóteses de escrita.....	127
Tabela 23 . Variações das grafias do segundo ditado de palavras.....	130
Tabela 24. Classificação das grafias do ditado em hipóteses de escrita.....	131
Tabela 11. Categorizações dos erros de escrita dos alunos .....	133
Tabela 25. Caracterização dos alunos por nível de escrita .....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Desempenho dos alunos no teste de consciência fonológica .....	95
Gráfico 2. Ocorrências de junção/separação .....	110
Gráfico 3. Trocas de letras surdas /sonoras .....	113
Gráfico 4. Troca de letras na generalização de regras .....	121
Gráfico 5. Ocorrências dos erros no ditado de palavras e nas produções textuais .....	134
Gráfico 6 .Acertos dos alunos por habilidade no teste de consciência fonológica.....	138
Gráfico 7. Níveis de escrita por alunos.....	141

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 O APRENDIZADO DA ESCRITA</b> .....	19
2.1 As facetas e os métodos de alfabetização .....	19
2.2 Psicogênese das etapas de aquisição da escrita .....	31
2.3 A produção da escrita e o desenvolvimento da ortografia.....	34
2.3.1 Classificação dos erros ortográficos propostos por Zorzi .....	45
2.4 A variação linguística e o funcionamento da fala.....	48
2.5 Atos de letramento na aquisição da linguagem .....	51
2.6 Consciência fonológica e seus alcances .....	55
2.7 Níveis de consciência fonológica .....	58
2.8 Consciência fonológica e escrita .....	61
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	66
3.1 Procedimentos metodológicos e o universo da pesquisa.....	66
3.2 A fase da pesquisa de campo .....	69
3.2.1 A intervenção para coleta dos dados .....	72
3.3 A organização do teste de consciência fonológica .....	74
<b>4 O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA</b> .....	77
4.1 Resultado do teste de consciência fonológica .....	95
4.1.1 Discussão dos itens de consciência fonológica .....	97
4.2 Discussão dos erros categorizados nas produções textuais dos alunos .....	101
4.2.1 Tipos de erros encontrados nas produções textuais e no ditado de palavras .....	101

4.3 O ditado de palavras .....	125
4.4 Resultado dos tipos de erros do ditado de palavras e da produção textual.....	132
4.5 Balanço dos resultados gerais.....	135
4.5.1 Análise dos níveis de escrita dos alunos .....	139
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola tem desafios variados, dentre eles, um que se sobressai é o de tornar a criança uma leitora e escritora, pois a aquisição do código escrito é fundamental para agir com autonomia na sociedade letrada. Ao pensar na meta de ensinar o aluno a ler e escrever, a escola preocupa-se em qual caminho deverá seguir para proporcionar essa conquista aos seus alunos, esquecendo-se muitas vezes de que o embate acerca dos métodos pode ser um problema em vez de solução, uma vez que transfere-se a preocupação da construção do leitor/escritor, para o método de leitura. É então, quando vemos acontecer o que diz Solé (1998), que o problema pode estar na conceitualização do fenômeno proposto no Projeto Curricular da Escola e das propostas metodológicas adotadas para favorecê-las.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva investigar a correlação entre a escrita e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos alunos de pós-alfabetização. Os objetivos específicos pretendem verificar o nível de escrita em que os alunos da turma investigada se encontram e investigar se as habilidades em consciência fonológica são desenvolvidas após o aprendizado da escrita ou são desenvolvidas anteriormente ao aprendizado da escrita. Para isso, tomamos como referência as discussões que serão aqui arroladas sobre a relação entre consciência fonológica e escrita, desenvolvidas por estudiosos como Maluf e Barrera (1997), Lamprecht (2009), Cardoso-Martins (1991), que também desenvolveram pesquisas com vistas a investigar as relações entre a aprendizagem da linguagem escrita e a consciência que as crianças têm da própria fala.

O interesse por desenvolver a pesquisa sobre escrita e consciência fonológica se deu em virtude do contato da pesquisadora com o trabalho de reflexão fonológica nas séries iniciais da educação infantil. Ao desenvolver atividades orais que proporcionem às crianças a reflexão sobre a linguagem oral, verifica-se um resultado satisfatório sobre a percepção de sons por parte dos alunos com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. Perceber essa influência nos motivou a elegermos esse tema para estudo, tendo em vista, a inquietação que nos foi gerada ao tentar compreender as causas propulsoras e determinantes desse processo.

A mesma inquietação que nos instigou a compreender as relações entre escrita e consciência fonológica originou a pergunta central que orientou este estudo que é: a consciência fonológica é causa ou fim do aprendizado da escrita? Essa pergunta foi propulsora das asserções que nortearam previamente este estudo, são elas: algumas das habilidades em consciência fonológica são desenvolvidas anteriormente ao processo de alfabetização. A segunda asserção desta pesquisa é: nem todos os alunos apresentam os mesmos níveis de escrita, mesmo estando cursando uma série em que todos já deveriam estar alfabetizados.

Quando a criança é submetida ao contato com essas propostas, mais facilmente poderá compreender as características formais da linguagem e apropriar-se dela. É então quando consegue fazer uso, manipular e segmentar essa fala que se faz uso fonológico e metacognitivo da modalidade oral da língua, o que por sua vez beneficia sua imersão no conhecimento da própria língua. A partir dessas evidências, acentuou-se o interesse pela leitura de estudos desenvolvidos acerca dessa temática e em compreender as contribuições dessa habilidade para a escrita de alunos já em processo de alfabetização.

A escolha por proceder a investigação numa turma do 4º ano se deu em função do que está previsto nas metas determinadas pelo Ministério da Educação de que o 3º ano é a fase final do ciclo de alfabetização, desse modo, optamos por verificar se as crianças a partir do 4º ano já se encontram realmente alfabetizadas.

O Plano Nacional da Educação – PNE em 2015 propôs 20 metas a serem executadas na próxima década para garantir o direito à educação básica com qualidade, com vistas a universalizar a alfabetização e ampliar as oportunidades educacionais. Dentre essas 20 metas, duas delas apontam para o processo de alfabetização, uma delas prevê que todas as crianças sejam alfabetizadas no máximo até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental e a outra meta tem a pretensão de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Todavia, conforme resultados apontados pela Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que promove a avaliação do desempenho dos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização,

revelam que os percentuais de crianças alfabetizadas por escolas ainda está distante de atingir a realidade prevista nos documentos oficiais.

Baseados nesses resultados, e metas previstas para a educação, entende-se que a relevância deste estudo está em desenvolver uma pesquisa de interesse, social, político e educacional, de modo a contribuir com tantas outras pesquisas já desenvolvidas acerca do processo educacional que apesar de receber tantos investimentos ainda é cheio de falhas e fracassos. Dessa forma, este trabalho tem a pretensão de trazer relevância e respaldo acerca das pesquisas desenvolvidas sobre essa temática servindo de fonte para avançar no conhecimento acerca dessa noção.

Em observância a essas contribuições das habilidades de consciência fonológica para a escrita, pesquisas têm revelado que um dos caminhos que podem apresentar resultados satisfatórios no processo de pós-alfabetização é o conhecimento que a criança tem da estrutura sonora de sua língua, o que acontece pelo contato com a linguagem oral da comunidade na qual vive, por sua imersão no universo linguístico e por sua exposição à cultura. Todos esses fatores influenciam os níveis de consciência fonológica dos alunos, dentre as atividades que promovem essa reflexão, destacam-se as cantigas de roda, músicas, a fala, as poesias, histórias rimadas, jogos orais, dentre outros exercícios que serão melhor detalhados no decorrer deste trabalho.

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: capítulo introdutório que tem como finalidade, contextualizar de forma sintética os objetivos e princípios que norteiam a pesquisa, bem como os motivos que foram propulsores do seu desenvolvimento.

No capítulo, intitulado *O aprendizado da escrita* são apresentados alguns estudos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamenta e em estudos que defendem a produtividade dos exercícios de consciência fonológica, bem como, consideramos de relevante importância discorrer sobre as modalidades oral e escrita da língua, em sala de aula, os estudos e modelos de alfabetização no Brasil e sua relação com o letramento e a aquisição da linguagem.

Tendo em vista o contexto da pesquisa, também se fez necessário produzir uma seção com o tema *Consciência Fonológica e Escrita*, tendo em vista que esses são os eixos em torno dos quais gira o nosso tema de estudo. Dentre os estudiosos aos quais recorreremos no referencial desta pesquisa, estão: Capovilla e Capovilla (2000), Soares

(2008), Cagliari (1998), (2010), e (2006), Bortoni-Ricardo(2006), (2013), Mollica (2003), Zorzi(1998), Scliar-Cabral (1991), Adams(2006), Cardoso-Martins (1991).

O capítulo seguinte trata da Metodologia para a execução da pesquisa, da caracterização da pesquisa como sendo de cunho quantitativo/qualitativo, que se justifica por quantificar as margens de acertos e erros e por permitir discutir as ocorrências verificadas no material de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, na qual foi aplicado o teste de consciência fonológica para verificar os níveis de consciência fonológica desses alunos e diagnosticar o nível de elaboração da escrita alfabética no qual, cada um se encontra, conforme a teoria da Psicogênese da Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1989), que percebe as crianças como os agentes dos mecanismos cognitivos ativados no processo de leitura e escrita. Para as autoras, as crianças são capazes de construir e significar seu próprio conhecimento, pois são os sujeito e construtores do seu próprio aprendizado,

Para analisar o material coletado, recorreremos às classificações de erros ortográficos propostas por Zorzi (1998), estudioso que desenvolveu uma pesquisa em uma escola do estado de São Paulo, sobre os tipos de erros mais recorrentes nas produções textuais das crianças de determinadas séries. Dentre os erros mais verificados, ele elencou 11 tipos que foram eleitos também nesta pesquisa, para quantificar e discutir as categorias de erros verificadas em maior ocorrência e em menor ocorrência.

No capítulo de análise, apresentamos os resultados do desempenho dos alunos no teste de consciência fonológica, no ditado de palavras e na produção textual, todos os materiais foram analisados quantitativa e qualitativamente, com vistas a detalhar em gráficos e tabela o desempenho dos alunos, para então discutirmos os resultados apresentados quanto ao nível de escrita das crianças e quanto à relação entre a consciência fonológica e a escrita.

## **2 O APRENDIZADO DA ESCRITA**

### **2.1 As facetas e os métodos de alfabetização**

A mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização (FERREIRO, 2007, p. 9).

Este capítulo pretende resgatar alguns aspectos do processo de alfabetização e trazer algumas reflexões sobre os métodos de alfabetização, tendo em vista o valor teórico dessas discussões acerca desse processo para execução e desenvolvimento deste estudo.

Quando se fala em alfabetização, alguns questionamentos vêm à tona acerca desse processo e se busca entender as razões por que ele não atinge os resultados esperados nos índices e exames nacionais. Se tantos investimentos são destinados à educação, por que as taxas de analfabetismo ainda assolam a população brasileira? Onde está o problema? Nos métodos, nos educadores, nos alunos ou seria na concepção que se tem de alfabetização?

Como bem diz Cagliari (1998, p. 34), “ninguém alfabetiza só com metodologia ou psicologia ou com linguística”, um conjunto de elementos está envolvido nesse processo e precisa ser resgatado, assim o trabalho do professor requer consciência das contribuições do seu fazer e da sua ação.

A história da alfabetização já passou por longos processos de mudança e transformação. Dentre essas mudanças se verifica que a cartilha foi uma das principais marcas dessas transformações. A cartilha mais antiga foi publicada por João de Barros em 1540 que trazia o alfabeto com todas as combinações de letras usadas para escrever as sílabas do português e ilustrações variadas para cada letra dos nomes. A finalidade dessa cartilha não era escolar, porque a escola não alfabetizava, mas o livro era para adultos e crianças e o modo de se aprender a ler era pelo uso do princípio acrofônico, em que era preciso memorizar o alfabeto e entender que o nome das letras ajudaria na decifração das palavras. Para se ler e escrever, se interpretava as sílabas da fala com sua correspondente forma escrita, ou seja, se atinha à decifração do código escrito e não à ortografia (CAGLIARI, 1998).

Outra cartilha que teve destaque foi a de João de Deus (1830-1896) na qual se dava ênfase à leitura de palavras inteiras e não apenas de sílabas isoladas. As primeiras leituras eram coletivas, depois partia para a leitura individual e por fim os exercícios de escrita. Essa cartilha influenciou outras tantas e foi o marco divisório entre o método anterior a ela que era o sintético que conforme Cagliari (1998, p.25), “parte do alfabeto para a soletração e a silabação”, aumentando o nível de dificuldade até chegar ao texto, e a adoção de um novo método criado após a adoção da cartilha, o analítico<sup>1</sup> que ainda conforme o citado autor, é um tipo de método pautado no reconhecimento global de textos, partindo do todo para chegar às partes.

A partir da Cartilha Maternal de João de Deus surgiu o método analítico, que teve maior destaque mais tarde, em função da influência da psicologia que aplicava testes para verificar o nível de maturidade da criança. Desde então, passou-se a verificar o desdobramento desses métodos nas cartilhas e às vezes até mesmo a mescla de estratégias de ambos os métodos, chamado método misto.

A partir da década de 50 a cartilha deixou de dar tanta ênfase ao aprendizado da leitura e voltou-se mais para o ensino da escrita, através de exercícios com as famílias das letras em ordem crescente de complexidade, “com palavras-chave, com sílabas geradoras, a construção de textos com as palavras já estudadas e sobretudo o monta desmonta do bá-bé-bi-bó-bu” (CAGLIARI, 1998, p. 26).

Desde o início se percebeu o pouco sucesso do processo de alfabetização escolar, pelos índices de abandono escolar e repetência, foi então que se entendeu que as possíveis causas desses efeitos desastrosos estavam na maneira como a alfabetização era conduzida.

Desse modo, se percebe que esses modelos não foram eficazes porque as atividades tinham propostas mecânicas de sugerir aos alunos que montassem a partir de sílabas variadas palavras novas, parecia uma missão fácil, todavia quando o aluno juntava as sílabas aleatórias, como em: “pa-pe-ma-ta” entendendo estar formando uma palavra porque assim o foi ensinado, gerava um problema de ordem funcional. Qual o significado disso para quem o construiu? O aluno não extraía compreensão dessa atividade em que não entendia o que estava formando e ao perguntar para o professor o

---

<sup>1</sup> Os métodos sintético e analítico foram brevemente mencionados, mas serão retomados de forma mais detalhada ainda neste capítulo.

significado daquilo, ele entendia que o professor como o conhecedor de todas as coisas lhe daria uma resposta precisa (CAGLIARI, 1998).

Para que houvesse funcionalidade nessa proposta, seria necessário o professor esclarecer que para formar uma nova palavra seria preciso verificar se ela existe e se está de acordo com a ortografia. Tendo em vista essas falhas, Cagliari (1998) afirma que a opção foi recorrer às teorias psicológicas para dar conta do processo, e a estratégia foi fazer com que as crianças passassem por um período de preparação, chamado preparatório, em que se aplicaria uma série de exercícios motores, de direcionalidade, localização, que antecederse e facilitasse o processo de alfabetização, todavia, nada disso surtiu efeito e o problema permaneceu o mesmo.

Pelo que se afere a partir das leituras da adoção das cartilhas, é que elas se baseavam apenas em métodos de ensino e destacavam modelos prontos para que os alunos os reproduzissem, ou seja, o aprendizado ficava em último plano, se privilegiava a homogeneidade do ensino em que todos deveriam chegar ao conhecimento pelo mesmo caminho e não se considerava a heterogeneidade do aprendizado que é individual e particular de cada aluno, afinal de contas fatores variados interferem nesse processo e na descoberta do conhecimento e isso deveria ser considerado durante o processo.

Em torno do processo de alfabetização no Brasil gira uma imensa discussão sobre métodos, caminhos e conceitos. Em 1958 ainda se defendia o conceito de analfabeto como aquele que não sabia ler ou escrever e essa definição atingia grande parte da população brasileira. Tempos depois, esse conceito foi substituído pelo de analfabeto funcional, que conforme Bortoni-Ricardo (2006), é o indivíduo que não possui habilidade para fazer uso da leitura e da escrita para atender as demandas sociais e se desenvolver no âmbito profissional de forma produtiva.

Desde então, o termo alfabetização assumiu outra conotação, que no dizer de Soares (2008, p. 119), é um instrumento para exercício da cidadania que vai além da habilidade de codificar e decodificar palavras, mas refere-se a “um ato de reflexão, de criação, de construção e de libertação”. Baseados nessa premissa, nos apoiamos na mesma perspectiva de alfabetização preconizada por Soares (2008), como sendo o processo que permite ao aluno compreender e fazer uso das funções da escrita na

sociedade, ou seja desenvolver no ambiente da escola as práticas letradas que lhe sirvam de suporte para apropriação do sistema de escrita.

Para subsidiar a discussão sobre o processo de alfabetização e seus resultados escolares, é pertinente apresentar a tabela demonstrativa retirada do relatório Nacional do SAEB dos resultados do desempenho das crianças em Língua Portuguesa da 4ª série.

Tabela 1 . Relatório do desempenho dos alunos da 4ª série - SAEB

' - **Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências**  
Língua Portuguesa - 4ª série do EF - Brasil - Saeb 2001 e 2003

Estágio (*)	2001	2003
Muito Crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,9	4,8
Total	100,0	100,0

**Legenda:**

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – LP – 4ª série:

<b>Muito Crítico</b> <b>Proficiência</b> <b>0 a 125</b>	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova.
<b>Crítico</b> <b>Proficiência 125 a 175</b>	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série; construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
<b>Intermediário</b> <b>Proficiência</b> <b>175 a 250</b>	Começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal; e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito, dentre outras habilidades.
<b>Adequado</b> <b>Proficiência</b> <b>&gt;250</b>	São leitores com nível de compreensão de textos adequado à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas; depreendem relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades.

A partir desses resultados apontados pelo Sistema Nacional da Avaliação Básica- SAEB, vê-se que os alunos ainda têm baixo percentual de rendimento em língua portuguesa, sendo que a diferença entre os que tiveram desempenho crítico praticamente equipara-se aos que têm proficiência intermediária. O total de crianças nessa série com proficiência adequada é de apenas 4.8% em 2003, ou seja, praticamente nada melhorou, os índices de 2001 a 2003 permanecem os mesmos.

Durante anos de estudos desenvolvidos sobre o problema da alfabetização se deu lugar à teoria do padrão visual que preconizava que os problemas de leitura e escrita eram oriundos das dificuldades com o processamento dos padrões visuais. A partir dos anos 70 começaram a ser desenvolvidos estudos que revelaram que o processamento fonológico era significativamente importante para a aquisição da linguagem escrita. Assim a hipótese do Déficit Visual foi substituída pela hipótese do Déficit Fonológico (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000). Essa hipótese foi testada pelas pesquisas e provou que crianças com dificuldades para perceber a fala e que não conseguiam manipular intencionalmente a fala apresentam dificuldades posteriores no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma segunda hipótese lançada sugeria que os distúrbios fonológicos eram resultantes de dificuldades características dos maus leitores que apresentavam um vocabulário pobre e tinham dificuldade de extrair informações do texto. Dessa forma, as pesquisas sobre o processamento da informação buscam compreender os processamentos cognitivos que subjazem aos processos de leitura e escrita.

Conforme, Capovilla e Capovilla (2002, apud BORTONI-RICARDO, 2013, p.34), pesquisas têm demonstrado que a alfabetização aumenta a consciência dos sons da fala e que atividades sistemáticas aumentam esse nível de consciência e trazem resultados significativos para o processo de leitura e escrita, o que significa que no período anterior à alfabetização as crianças apresentam alguns níveis de consciência fonológica e posteriormente ao período de alfabetização os níveis de consciência fonológica são aprimorados. Dessa forma, agregamos a essa premissa o que defende Bortoni-Ricardo (2006), ao argumentar que é necessário que o leitor adquira consciência da própria fala e essa consciência deve ser central no processo de alfabetização, porque é ela que pode subsidiar um bom ou mau processo de formação de leitores e escritores. Os índices de alfabetização revelam que o insucesso e as falhas desse processo trazem reflexos futuros nas fases posteriores, a pós-alfabetização, porque

ainda se confunde aprender a ler com a competência em decodificar. É certo que a decodificação é essencial na leitura, mas o cerne está na compreensão, atribuição de sentido e para se chegar a esse nível, uma série de questionamentos são feitos acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para alguns estudiosos como Fronkin e Rodman (1974, apud BORTONIRICARDO, 2006), a criança emerge no processo de iniciação à leitura, quando ela entende mentalmente que no sistema alfabético os segmentos escritos correspondem a segmentos sonoros em sua língua, isso significa que para a criança, os estímulos visuais e gráficos são os primeiros passos rumo ao universo da leitura e da escrita e são esses elementos verbo-visuais que vão acompanhar a criança desde antes do seu ingresso no mundo da leitura até seu total domínio do código escrito.

Para Cagliari (1998), o cerne do ensino está em partir da leitura para ensinar as relações entre as letras e os sons do sistema ortográfico. A exemplo disso, o autor menciona a escrita da palavra ‘xeque’, em que não se tem dúvida de como se deve ler o primeiro som da palavra. Todavia, ao se escrever a palavra “xeque” deve-se escolher entre uma das duas formas, com X ou com CH. O autor aponta esse exemplo ilustrativo para mostrar que:

as crianças constroem hipóteses sobre as regras de decifração da escrita, a partir de palavras já escritas[...] é fundamental deixar as crianças partirem da observação da própria fala para construírem com a ajuda de um professor mediador listas de palavras que tenham no início, no meio ou no fim sons iguais(ou semelhantes). A seguir o professor escreveria essas palavras na lousa e, a partir de um estudo coletivo, todos chegariam às regras de decifração dessas palavras (CAGLIARI, 1999, p. 117).

Em virtude disso, os estudiosos afirmam que é natural que ao se partir da escrita para se aprender a ler, geralmente se esbarre nas dúvidas causadas pela grafia de algumas palavras, uma vez que a ortografia apresenta algumas particularidades na relação entre fonema e grafema.

Tradicionalmente, baseado numa perspectiva pedagógica, estudos revelam que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita está nos métodos adotados, porque é em virtude deles que os educadores planejam as estratégias que imaginam ser eficazes para o ensino.

Conforme tradução do dicionário *Aurélio* a palavra método vem do latim, *methodu* < Gr. *méthodos*, que significa caminho para chegar a um fim; conjunto de

procedimentos técnicos e científicos; ordem pedagógica na educação; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos.

Para Soares (2008, p. 26), a definição de método consiste

na soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios, ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que responde a objetivos determinados.

Para a autora, o método é o recurso por meio do qual se chega a um fim e a um objetivo, no caso, a aprendizagem eficaz e efetiva do aluno. Com base nessa mesma premissa, Kato (2004, p.6), afirma que “qualquer método para ser eficaz deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser apreendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto”, o que significa ser necessária a consciência por parte do aplicador do método de suas funções e finalidades e a consciência por parte do aluno das hipóteses que ele mesmo construirá no decorrer do processo.

Ao longo dos anos, têm sido inúmeras as discussões sobre os métodos de ensino adotados no Brasil e no mundo, com isso se verifica que cada método teve seu significado nos diferentes contextos, mas à medida que foram desenvolvidos estudos na área foram ampliando ainda mais a percepção sobre esse assunto. Frente a essas considerações se pretende traçar um breve panorama dos métodos de ensino adotados no país a fim de promover a compreensão dos processos educativos desenvolvidos.

Para Cagliari (1998), há duas vertentes que conduzem a educação, uma considera que a premissa básica da escola é o ensino e outra que está fundada na aprendizagem como eixo principal. A partir dessas duas vertentes de ensino e de aprendizagem, há várias classificações de variantes desses métodos que se estruturam em função dos processos de argumentação, são eles: método silábico, método global, método fônico, que serão detalhados mais a frente.

Na perspectiva da vertente que prioriza o processo de ensino, o aluno constrói seu conhecimento a partir do que é oferecido pelo professor que é o condutor de um programa de ensino em que se pautará o aprendizado do aluno, que por sinal deverá ser uniforme e ocorrer simultaneamente ao da turma na qual estuda, ou seja, o conhecimento e a forma de cada aluno aprender independem de condições e fatores externos. Nessa vertente se utiliza a técnica tão criticada por estudiosos da linguística de montar e desmontar palavras a partir de sílabas-chave para formar novas palavras, assim

como também se acredita na repetição e no uso da memória para se apreender o conhecimento que acontece em níveis de complexidade, do mais fácil ao mais difícil.

A vertente que prioriza a aprendizagem defende que o aluno soma conhecimentos adquiridos no decorrer da vida e faz uso da linguagem como expressão do pensamento para interagir e se comunicar com o outro, é o que diz Cagliari (1998). Essa perspectiva, também considera a situação individual de cada criança, por entender que cada um vive experiências diferenciadas, em contextos distintos, o que interfere na estruturação do seu conhecimento. Para essa concepção, mais importante é o contato e a interação do professor com seu aluno do que listas repetitivas de exercícios.

A partir dessas considerações sobre essas concepções, entende-se a relevância da abordagem da vertente da aprendizagem para melhores efeitos e resultados em uma turma de pós-alfabetização, uma vez que as crianças nesse período já apreenderam uma série de informações importantes para sua compreensão do sistema ortográfico, assim como é importante se considerar que alunos dessa idade têm fatores variados que interferem no desempenho escolar. Partir do método da aprendizagem seria uma boa opção, sem todavia, desconsiderar o ensino, porque se assim fosse a escola e o professor perderiam suas funções no processo.

Partindo das concepções de método de ensino e método de aprendizagem, discorreremos sobre os métodos de alfabetização que se voltam mais diretamente ao objeto de estudo desta pesquisa, sendo que há uma grande discussão sobre os caminhos da alfabetização e os resultados de cada um dos caminhos.

Quando se fala de método de alfabetização, alguns aspectos devem ser considerados, como: qual o ponto de partida e a finalidade do trabalho de alfabetização, ou seja, o método é analítico, ou sintético e qual a unidade de análise da relação entre fala e escrita, método silábico, método global ou método fônico.

Ferreiro e Teberosky (1989, p. 21), esclarecem a polêmica que gira em torno de dois métodos principais: o método sintético, “que parte de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores”. Desse modo, entende-se que às operações de análise e síntese estão subjacentes as atividades de leitura e escrita.

Os defensores dos métodos analíticos, como é o caso de Ferreiro e Teberosky(1998), concebem a leitura como um ato global e ideovisual, que embora se preocupe com uma organização de atividades que partem de palavras e textos do

interesse dos alunos, trabalham com uma organização pobre de texto, e com o reconhecimento global das palavras e das orações, de forma que a análise das partes, sílabas e letras acontece posteriormente.

Esse método teve sua origem na década de 80 no contexto escolar com ideias de origem progressista que se preocupavam com o ensino centrado na criança e pressupunha que a leitura não devia “ser um simples ato de decodificação, mas deve ter significado e valor social para a criança” (SCHERER, 2009, p.138).

No grupo analítico se incluem outros métodos como a *palavração* no qual segundo Carvalho (2010), é apresentado à criança um número de palavras acompanhadas de fichas com imagens correspondentes, para que as crianças aprendam pela memorização da associação dos nomes às imagens e pela observação das sílabas e letras que constituem a palavra, após memorizar um número de palavras a criança estaria pronta para utilizá-las para formar uma sentença.

De acordo com Carvalho (2010), outro grupo que está incluso no método analítico é a *sentenciação*, em que se desenvolve um trabalho em que o foco é fazer primeiramente o reconhecimento global da sentença para depois decompor as palavras e por fim as sílabas para então identificar essas unidades em outras sentenças.

Desse modo, entende-se que as ideias de Ferreiro e Teberosky (1998), no que se refere às contribuições para a compreensão de como ocorre a aprendizagem da criança, e as etapas da escrita até chegar no nível alfabético são de suma importância para compreender como a criança estrutura seu conhecimento, todavia o método ideovisual que elas defendiam como forma de alfabetizar trouxe problemas para a criança, porque se tornou uma abstração bem maior identificar visualmente uma palavra e atribuir a ela um sentido sem primeiro compreender as unidades que a compunham.

A respeito dos problemas do método adotado por Ferreiro e Teberosky, Capovilla e Seabra (2010), esclarece que o problema gerado pela teoria das autoras se deu em decorrência do não-reconhecimento da importância da consciência fonêmica para a aquisição da leitura e da escrita, criticando o ensino pela relação entre grafema e fonema. As autoras justificam esse posicionamento argumentando que :

1) As crianças naturalmente conseguem distinguir os fonemas de sua língua, caso contrário elas não conseguiriam distinguir pares de palavras como mau e pau, e 2), Nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral.

(FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, p. 24, apud, CAPOVILLA E SEABRA, 2010).

Para Ferreiro e Teberosky (1989), o método sintético baseia-se na correspondência entre o oral e o escrito, o som e a grafia, para relacionar elementos mínimos que partem das letras, sílaba, para chegar às palavras e por fim o todo, texto. Dessa forma, o que torna os métodos tão distintos é sobretudo, a estratégia perceptiva empregada, se auditiva, ou se visual.

O método sintético se apresenta em três outros tipos, são eles: *o alfabético, o silábico e o fônico*.

Conforme Carvalho (2010, p.29), o método alfabético é um dos mais antigos “nele o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas”. De acordo com essa proposta primeiramente se memoriza o alfabeto, para depois fazer a união e combinação das letras formando sílabas para por fim formar palavras.

Outro método pertencente ao grupo dos métodos sintéticos é o *silábico* em que o foco do ensino da leitura parte-se da sílaba para então fazer combinações para formar novas palavras.

No que se refere ao trabalho com a consciência fonológica, poucos são os métodos de alfabetização que preconizam exercícios para desenvolver essas habilidades, geradas pela consciência da fonologia da língua, sobretudo a consciência fonêmica que pode favorecer os alunos da pós-alfabetização. Todavia, a influência da linguística foi decisiva no processo de alfabetização, porque pôs em evidência a análise auditiva pela qual o sujeito teria a possibilidade de refletir sobre os sons que percebia auditivamente e relacionar esses fonemas à uma representação gráfica. Esse seria o *método fônico* que determina a correspondência entre letra-som, e que torna pertinentes duas questões :

A) Que a pronúncia seja correta para evitar confusões entre os fonemas, e

B) que as grafias de formas semelhantes sejam apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias. Outro dos importantes princípios para o método é ensinar um par de fonema-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não esteja bem fixada. Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado do texto) que posteriormente dará lugar à leitura “inteligente”, (compreensão do texto lido), culminando com uma leitura expressiva, na qual se junta a entonação.

(FERREIRO E TEBEROSKY, 1989, p.21)

Dessa forma, o caminho da leitura pelo método fônico se dá por etapas processuais que precisam se articular entre fonema e grafema, para posteriormente

alcançar uma leitura ainda mais hábil. Por um lado entende-se que os métodos podem ser problemáticos porque na medida em que resolvem alguns problemas, agravam outros, porque geram dúvidas de ordem ortográfica ou mesmo de pronúncia das palavras por se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral.

Como bem apontam as autoras supracitadas, provavelmente o método mais eficaz, será aquele em que o sistema de escrita estiver mais de acordo com o princípio alfabético, correspondência letra-som. Todavia, sabe-se que países de escrita alfabética têm como aspecto central no processo de leitura a habilidade de reconhecer palavras e traduzir letras em sons, reconhecimento esse, mediado por termos da fonologia.

Bortoni-Ricardo (2006), menciona que pesquisadores de países de escrita alfabética reconhecem que a leitura e a escrita são processos complexos que exigem um conhecimento geral e muitas vezes inconsciente de aspectos próprios da língua, como a sintaxe, a semântica e a pragmática que perpassam o processo de alfabetização.

Nesses termos, estudos linguísticos aplicados à educação, apontam que a consciência fonológica dos alfabetizandos permite-lhes “ampliar a compreensão do princípio alfabético e segmentar sequências fonológicas e ortográficas, levando-os à identificação das palavras e, em consequência, à compreensão do sentido do enunciado escrito”. (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003, apud BORTONI-RICARDO, 2006, p.205). Essas premissas têm respaldo no denominado método fônico de alfabetização, que contrário aos modelos de ensino tradicionalistas que focavam na associação, silabação, preconiza que a leitura e a escrita estão fundadas na fala e deve partir das unidades mínimas para alcançar as maiores.

Conforme Jenkins e Bowen, (1994, apud SCHERER, 2009, p.137), no período de pós-alfabetização, “o desenvolvimento da consciência fonêmica requer instruções formais que explicitem as regras de mapeamento dos sons da fala na escrita alfabética”. O que significa que para a criança compreender a distinção e segmentação dos fonemas ela precisa ser instruída e orientada de forma sistemática a perceber como acontece a correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os grafêmicos do texto, daí a necessidade da adoção de um método que favoreça essa orientação aos alunos.

Estudos apontam que o método que mais favorece esse despertar para a consciência do fonema é o método fônico, que se caracteriza como um método sintético que inicia pelas unidades menores, da parte até chegar ao todo, sílabas, palavras frases até o texto.

Conforme Scherer (2009), esse método foi utilizado na década de 60 e foi abolido por ter sido considerado mecânico. Hoje, países desenvolvidos como os da Europa e os EUA, têm sugerido sua adoção, em virtude da sua eficácia para o ensino de língua materna e por trazer resultados positivos nos índices de alfabetização.

Nesses termos, cabe mencionar as contribuições da neurociência para o ensino, gerada pela recente pesquisa desenvolvida pelo cientista Dehaene (2012), sobre a forma como os métodos de leitura podem promover conexões inter-neurais mais eficientes ou menos eficientes no aprendizado da leitura. Nesse aspecto, as pesquisas desenvolvidas pelo neurocientista revelam que embora haja métodos variados, os caminhos para se ensinar a ler e escrever não são muitos, uma vez que a dinâmica do cérebro para proceder a leitura é razoavelmente a mesma, pois a sequência de aprendizagem é semelhante em todas as crianças.

Uma das descobertas de Dehaene (2012), que muito interessa a esta pesquisa é de que comprovadamente o método mais eficaz para alfabetizar uma criança é o método fônico, pois trabalha com um aspecto central na ativação dos circuitos neurais que é o ensino da relação entre grafema e fonema. Para o neurocientista, ensinar essa relação é a fórmula que concede ao aluno autonomia para compreender como ocorre a sistemática da leitura e o dá condições de fazê-la com maior velocidade e fluidez. Ao passo que o neurocientista garante a eficácia do método fônico ele invalida o método global e o critica frontalmente, pois no seu ponto de vista, a noção de que o significado da palavra deve ser central no método global é ilusória e sem sentido para uma criança que não atribui sentido algum ao visualizar uma palavra inteira.

Nesse ponto, o posicionamento de Dehaene (2012), a favor do método fônico, explicita a importância do código alfabético e a relação grafema-fonema, bem como preconiza que é fundamental partir das unidades menores para chegar às maiores. Concordar com alguns aspectos do método fônico não nos torna adeptos dele para promover a alfabetização ou mesmo para adotar suas cartilhas nas escolas, mas entendemos sua validade e seus resultados em função dos objetivos aos quais se propõe.

Em virtude do longo percurso da educação em viver à procura de um método para sanar os problemas do ensino, entende-se que alguns serviram como paliativo, outros, agravaram o problema, mas nenhum teve boa aceitação na íntegra e trouxe efeitos totalmente positivos. Em decorrência disso, é importante termos em mente o que afirma

Cagliari (1998, p.34), “que nenhum método educacional garante bons resultados, sempre e em qualquer lugar, isso só se obtém com a competência do professor”.

Portanto não defendemos um ensino-aprendizado pautado e restrito a métodos prontos, mas na prática do professor em saber conduzir um trabalho que promova a consciência dos sons da fala para auxiliar no domínio da lecto-escrita por crianças já alfabetizadas. Ainda assim, não deixamos de reconhecer o valor do método fônico para contribuir nesse processo, uma vez que dentre todos os apresentados, ele traça objetivos que se aproximam mais dos que também acreditamos.

Portanto, tendo já feito a discussão sobre o processo de alfabetização e alguns métodos de ensino, discorreremos no item seguinte sobre a aquisição da escrita, baseada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989).

## **2.2 Psicogênese das etapas de aquisição da escrita**

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa de desvendar a relação entre a consciência fonológica e o desempenho dos alunos na pós-alfabetização, considera-se relevante apresentar a Teoria da psicogênese da língua escrita que é o grande destaque em auxiliar os educadores a compreenderem o processo de estruturação do conhecimento da criança.

Conforme Soares (2008, p.51), dois fatores marcaram uma mudança de rumo nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita a partir dos anos de 1980. A primeira foi a introdução da linguística e a noção de respeito às variantes linguísticas para se respeitar os falares do alunado. Outra mudança foi a publicação do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1989).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) foram seguidoras de Jean Piaget e consideraram como ponto de partida a interação com o objeto como algo fundamental para a aquisição do conhecimento da criança. Essas autoras revolucionaram o cenário educacional brasileiro e as práticas alfabetizadoras ao evidenciar através de uma abordagem psicológica a gênese ou origem do processo de construção e reconstrução das hipóteses das crianças no aprendizado da língua escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), embasadas pela teoria construtivista desenvolvida pelo filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980), tentam desvendar o processo

de aprendizado infantil, mostrando que a alfabetização da criança não depende tanto do método de ensino e de manuais, mas para que a alfabetização aconteça é necessário a criança compreender a dinâmica do sistema de escrita alfabético baseado na relação entre grafemas e fonemas. Todavia, segundo as autoras, até alcançar a plena compreensão da relação entre som e letra, cada criança passa por algumas fases de elaboração do conhecimento e descobre o universo da leitura e da escrita pela elaboração de hipóteses.

No livro “*A psicogênese da língua escrita*” Ferreiro e Teberosky (1985) propõem uma inversão na discussão que vá além dos métodos de alfabetização e que gere a compreensão dos processos de aprendizagem que a criança vivencia ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Nessa obra, elas sugerem etapas de estruturação do conhecimento sobre a escrita que são as fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabético.

Conforme os postulados de Ferreiro e Teberosky (1989), para a teoria da psicogênese da língua todas as crianças passam por etapas e níveis progressivos de conhecimento, até alcançar uma elaboração mais complexa do sistema alfabético. Essa elaboração da criança se amplia na medida em que ela mantém contato com o meio e com material escrito pertencente ao seu universo social.

Como professora atuante no processo de alfabetização, considero visível a construção e elaboração das quatro hipóteses, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, mencionadas pelas autoras como caminho que as crianças trilham para chegar à descoberta da lecto-escrita. Dessa forma, entende-se que o aluno constrói e reconstrói seu conhecimento da língua escrita através da elaboração de hipóteses e aliado ao aluno deve estar o professor como o mediador e esclarecedor dos ensaios de acerto e erro dos alunos, de modo a auxiliar o progresso do aluno na elaboração das hipóteses do conhecimento.

As pesquisas dessas autoras mostram que inicialmente a criança ainda não sabe distinguir letras de imagens, ou mesmo compreende suas funções e que passa por um estágio pictográfico em que a criança atribui valor icônico à escrita e relaciona a escrita aos objetos numa relação direta sem perceber seu valor arbitrário, como no caso da palavra casinha citado por Kato (2004), em que ao ver essa palavra a criança imaginará que é uma casa grande, por haver muitas letras e a palavra casa relacionará a uma casa pequena por terem poucas letras, por isso diz-se que esse é o estágio **pré-silábico** em

que a criança não estabelece relação entre escrita e som e se utiliza de letras que domina para constituir as palavras.

Outra fase citada pelas autoras é a **fonográfica** em que a criança começa a compreender a arbitrariedade da língua e toma consciência de que a escrita de uma palavra é mais longa não pela relação que tem com o objeto, mas com os sons. Dentro dessa fase fonográfica estão três níveis posteriores ao pré-silábico, são eles: o **silábico**, o **silábico-alfabético** e o **alfabético** em que “a criança atribui a cada símbolo o valor de uma sílaba ou de um segmento fonético” (KATO, 2004, p. 13).

Conforme se verifica em Ferreiro e Teberosky (1985), a primeira fase ou hipótese de escrita é a **silábica**, a fase inicial em que a criança já consegue fazer reflexões orais das palavras que deseja grafar e geralmente percebe sonoramente, apenas uma letra para representar cada sílaba, nessa etapa se verifica ocorrências do tipo: *oek*, ou *oea* para a palavra *boneca*, *oia* para a palavra *bonita*, *pa* para a palavra *perna*.

A terceira fase é a **silábico-alfabética** quando a criança avança um pouco mais nas suas elaborações e reflexão sonora, pois já grafa mais que uma letra para cada sílaba e consegue perceber sonoramente alguns fonemas nas sílabas e alterna a escrita de algumas sílabas completas com apenas uma letra. Nessa hipótese ainda é comum que ocorram trocas de algumas letras e omissão de outras, tendo em vista que a criança ainda está em processo de compreensão do sistema de escrita da língua.

A quarta hipótese de escrita é a **alfabética**, nela as crianças conseguem perceber acusticamente cada fonema da palavra que desejam grafar e representam cada um com uma letra. Nessa fase também é comum a ocorrência de trocas de letras, principalmente de letras que têm variados sons, pois a criança distingue o fonema, mas ainda não conhece ortograficamente as arbitrariedades da relação entre grafema e fonema, por isso acontecem com frequência trocas de letras que podem representar um mesmo fonema, ou vice-versa. É o que justifica a ocorrência de algumas palavras no texto dos alunos, como: *faser* (fazer), *cosinha* (cozinha), *cazada* (casada), *açar* (assar) entre outras.

As idéias de Ferreiro e Teberosky foram interpretadas erroneamente por muitos que entendiam que a proposta delas era que as crianças descobrissem tudo sozinhas, sem mediação e então, o professor perdeu um pouco seu papel de educador e passou apenas a ser observador do processo. Essa interpretação equivocada trouxe problemas para o ensino, como explica Freitas (2002), porque se apostava que os alunos descobririam a relação entre letra-som e por isso não precisariam ser ensinados.

As dúvidas dos alunos em processo de aquisição da escrita foram aumentando em virtude do lema “escreve do teu jeito”, sem dar às crianças nenhum direcionamento ou sem ajudá-las a refletir sobre os sons da língua. Essa situação trouxe o caos para o processo de aprendizado da leitura e da escrita, porque algumas regras e convenções do sistema linguístico, precisavam sim ser ensinadas e esclarecidas, o que trouxe prejuízos para a capacidade da criança de refletir sobre algo que para ela era tão complexo.

Na seção seguinte, apresenta-se um panorama sobre a história da ortografia e faz-se uma discussão sobre sua relação com a produção escrita das crianças em processo de aprendizado da leitura e da escrita.

### **2.3 A produção da escrita e o desenvolvimento da ortografia.**

Do que se sabe hoje, a escrita começou por volta de 3300 a.C na Suméria de forma autônoma, chamada cuneiforme e provavelmente em seguida se difundiu pela China e pelo Egito. Em virtude da complexidade da vida econômica, social e política o sistema de escrita se expandiu ainda mais e atingiu dimensões pragmáticas, é o que diz Cagliari (1989). Para ele, a experiência escrita deu continuidade à representação do desenho que era usado para figurar o mundo que se observava, e por isso a escrita foi considerada o desenho da linguagem. Os maias também inventaram seus sistemas de escrita, os outros povos criaram sistemas de escrita pelo contato prévio com algum dos sistemas já desenvolvidos, para só então criar o seu (MARCUSCHI, 2010).

A escrita variou conforme seus contextos, em alguns contextos criaram-se sistemas logográficos, em que a escrita representava as palavras, e tinha semelhança com o objeto representado que com o tempo foram perdendo seu valor e se transformaram em signos abstratos que evocavam a palavra em si sem a imagem do objeto, uma vez que nem todas as palavras correspondem a objetos visíveis, esse era o sistema silábico em que cada signo representava uma sílaba (FARACO, 2012).

A partir dessas representações silábicas se chegou à escrita alfabética com consoantes e vogais que representam os fonemas. Isso significa no dizer de Faraco (2012, p.56) que ela é uma “escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia”.

Argumentamos que em função disso, às vezes se confunde o fato de que por ter uma escrita com base fonológica, se entenda ser possível propor que as letras representem um som da fala e vice - versa. Todavia, é necessário não esquecer os vários fatores externos que interferem nessa questão, um deles são as variações que ocorrem em função da região ou do grupo, do qual o falante faça parte.

Apesar das particularidades de cada sistema de escrita, Dehaene (2012, p.194), aponta traços comuns a todos eles que se resumem em

Todos os sistemas de escrita apresentam à fóvea da retina traços negros sobre fundo branco para diminuir as informações dadas à retina[...]

Todos os sistemas de escrita utilizam um pequeno repertório de formas de base, cuja combinatória gera sons, sílabas e palavras[...] Esta organização hierárquica se ajusta às áreas corticais que compõem nosso sistema visual, cujos neurônios reconhecem unidades de tamanho e invariância crescentes.

É certo que há traços que distinguem a ortografia das línguas, mas há os que as aproximam e as concedem traços universais. Considerar esses aspectos é fundamental para a compreensão do sistema ortográfico dentro do discurso pedagógico sobre alfabetização, porque é preciso ter claro os limites entre fala e fonema, fonética e fonologia, para se dar conta dos níveis de abstração da escrita alfabética.

O que não impede que o processo inicial da escrita se dê pelos sons da fala, como propõe Vygotsky (2007, 141, apud Faraco, 2012), mas em algum momento haverá a falha, porque na ortografia do português as relações entre fonemas e grafemas não são tão regulares, como é o caso da memória etimológica, que guarda um traço cultural pouco justificável na palavra, acompanhado da irregularidade que requer o aprendizado, como é o caso do “H” no início de palavras.

Acerca dos estudos sobre a aquisição do sistema ortográfico, Nobile e Barrera (2009, p.40), citam a classificação de Meireles e Correa (2005), que dividiram em três grupos o aprendizado da ortografia, são eles “competências cognitivas e aprendizagem da ortografia; desenvolvimento da escrita em contextos ortográficos específicos; conhecimento da ortografia pela análise dos erros ortográficos”.

No primeiro grupo, estão as competências cognitivas que dão ênfase a aspectos particulares da própria língua e podem ser facilitadas através da reflexão dos sons da

fala, a fim de promover uma reflexão linguística que possibilite, esse aprendizado da ortografia.

O segundo grupo mencionado envolve o processo de aquisição das regras, investigando a mudança de fases de escrita das crianças para uma fase seguinte e analisando a maneira como a criança lida com as arbitrariedades do sistema ortográfico de não haver correspondência total entre as letras e os sons.

O terceiro grupo preocupa-se em categorizar através de uma análise detalhada os erros de escrita das crianças, de modo a considerar que quanto mais a criança tem contato com a escrita e avança em séries, mais ela amplia o domínio de algumas regras ortográficas, é o que apontam os estudos de Zorzi (1998), que ao comparar o desempenho das crianças quanto à escrita verificou que a cada série os percentuais de erro por aluno reduziam em relação à série anterior.

Tendo em vista as classificações da aquisição da ortografia mencionada por Meireles e Correa (2005), adotamos duas delas como aspectos norteadores para o desenvolvimento da análise dos dados desta pesquisa, uma vez que tomamos como base, a influência da consciência fonológica para ampliar a competência cognitiva dos alunos sobre fenômenos linguísticos, tendo em vista que algumas pesquisas apontam resultados positivos das contribuições da reflexão fonológica para o aprendizado da ortografia.

O terceiro grupo também foi adotado como um elemento fundamental a ser considerado no momento das análises do material coleado, em virtude da compreensão de que os erros infantis não são totalmente arbitrários, mas têm proveniência em uma reflexão e hipótese particular de cada criança. Dentre os estudiosos que trabalharam com essas classificações de erros de escritas das crianças estão Carraher (1990), Cagliari (1998) e Zorzi (1998), sendo que nos basearemos neste último que desenvolveu onze classificações de erros mais frequentes nas escritas dos alunos, haja vista o perfil da sua classificação atender a demanda das nossas análises.

Frequentemente, ainda há quem pergunte por que a escrita não é uma representação fiel dos sons pelas letras, porque afinal de contas um fonema como o /r/ não é pronunciado em verbos infinitivos, qual é a necessidade de ele aparecer nesse tempo verbal? Todavia, não é essa a finalidade da escrita, ser servil à fala, mas sim transmitir as palavras e restituir seus significados.

As responsabilidades por tais dificuldades na representação fiel entre letras e fonemas se concentram na estrutura da língua, como afirma Dehaene (2012). Ou seja, a ênfase da língua é dada ao significado, porque se dispõe de grafias diferentes para os mesmos fonemas, como acontece com as palavras “cela” e “sela”, “caça” e “cassa”. Dessa forma, se fizéssemos uma escrita fonológica ao ler demandaríamos maior tempo para inferir qual o real significado da palavra, tornando-se uma leitura caótica.

Conforme, Dehaene (2012), as inúmeras ortografias de variados fonemas como o /s/ parecem um problema no momento da escrita e da leitura, porque um mesmo fonema pode se realizar com diferentes grafias, como se verifica em “sílaba”, “assilábico”, “ciência”, “consciência”, “nasça”, “exceto”, “fiz”, essas peculiaridades são próprias do sistema ortográfico e envolvem relações arbitrárias que confundem a criança em processo de aquisição do sistema ortográfico.

Em atividades que exigem o domínio da escrita, Cagliari (2009, p.26), exemplifica alguns tipos de casos frequentes, como quando “a criança escreve ‘disi’, não significa que ela está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala”, o que significa dizer que a criança fez uma relação fonética ao transcrever a pronúncia e não uma relação ortográfica. Essa confusão é bastante frequente para os alunos, porque ainda não têm claro quais ferramentas proporcionam a execução dessa tarefa, então caem no jogo entre fala e escrita sem saber o que pertence a um ou outro segmento e assim seguem anos da vida escolar sem orientação para resolver essas dúvidas.

Se todavia, a escola distinguísse os problema de fala dos problemas de escrita, como sugere Cagliari (2009, p. 27), essas escritas seriam concebidas como “escritas de fala e feitas com propriedade fonética tão grande que dariam às crianças consciência do modo como falamos”. O que significa dizer que é importante orientar os alunos de que não há uma única maneira de dizer algo, porque são muitos os dialetos e se a escrita fosse fundada na fala, haveria problemas de leitura, tendo em vista a diversidade de dialetos, daí a opção a favor da escrita ortográfica.

Assim como baseado em estudos aqui arrolados, defendemos que a fala dá suporte à aquisição da escrita, também pontuamos que por outro lado o oral e o escrito têm suas idiossincrasias. Algumas delas são pontuadas por Faraco (2012) e podem ser visivelmente verificadas, como é o caso da memória etimológica, já mencionada, a segmentação das unidades em que na escrita se escreve palavra por palavra com a

separação feita por espaços em branco, enquanto que na fala, às vezes as palavras tornam-se uma só e o que as segmenta é a prosódia e o ritmo.

Desse modo, entende-se que essas particularidades da escrita e da fala não têm finalidade de dividi-las ou torná-las opostas, mas de reconhecer o valor de cada uma e os distintos usos que acarretam no universo do aluno como algo conflituoso, porque hipoteticamente ele se baseia na fala para produzir sua escrita e por isso grafa muitas palavras juntas, separadas, faz confusão no uso do ão/am, acrescenta letras e comete tantos outros erros provenientes de uma relação com a oralidade.

Nesse ponto, reconhecemos os conflitos que essa reflexão entre fala e escrita pode trazer para os alunos no momento pós-alfabetização, todavia negar essas contribuições pode trazer um problema maior, por que em que se respaldará o aprendiz da escrita se não na sua fala? Deve-se entender que esses conflitos são decorrentes das primeiras hipóteses, ou seja, são resultantes de um pensar, um refletir sobre a língua e não uma reprodução mecânica para aprender pela repetição, é vendo essas características da fala e da escrita que o aluno aprenderá na prática o significado e o funcionamento de cada uma.

Para tornar mais compreensíveis algumas das particularidades do sistema ortográfico, utilizamos as tabelas retiradas de Lemle (2003), para esclarecer os três tipos de relações que existem entre os fonemas e os grafemas, como ilustrado a seguir:

Tabela 2. Relações entre os fonemas e grafemas

Letra	Fone	Posição	Exemplos
S	[s]	Início de palavra Intervocálico	Sala
	[z]	Diante de consoante surda ou em final de palavras. Diante de consoante sonora.	Casa, duas árvores Resto, duas casas.  Rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalidade da vogal	Antes de vogal. Depois do vogal, diante de <i>p</i> e <i>b</i> .	Mala, leme. Campo, sombra.

	precedente)		
N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal. Depois de vogal.	Nada, banana. Ganso, tango, conto
L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	Bola, lua Calma, sal.
	[e] ou [i]	Não-final Final de palavras	Dedo, pedra Padre, morte
	[o] ou [u]	Não-final Final de palavras	Bolo, cova Bolo, amigo.

Fonte: Lemle (2003, p. 21). Ilustrando a relação de um grafema para representar diferentes sons de acordo com a posição na palavra.

Conforme exposto na tabela de Lemle (2003), tem-se os grafemas *s, m, n, l, e e o*, com representações de sons variados para cada letra e casos de palavras que ilustram essas ocorrências.

A seguir, outra tabela para representar o segundo tipo de relação, que envolve a presença de um som sendo representado por muitas letras, conforme for sua posição na palavra.

Tabela 3. Representação de um som por diferentes grafemas

Fone	Letra	Posição	Exemplos
[k]	<b>C</b> <b>Qu</b>	Diante de a, o, u Diante de e, i	Casa, come, bicudo Pequeno, esquina
[g]	<b>G</b> <b>Gu</b>	Diante de a, o, u Diante de e, i	Gato, gota, agudo Paguei, guitarra
[i]	<b>I</b> <b>E</b>	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino Padre, morte
[u]	<b>U</b> <b>O</b>	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua Falo, amigo

[r] (r forte)	<b>RR</b> <b>R</b>	Intervocálico Outras posições	Carro Rua, carta honra
[ow]	<b>Ão</b> <b>Am</b>	Posição acentuada Posição átona	Portão, cantarão Cantaram
[ku]	<b>Qu</b> <b>Qü</b> <b>Cu</b>	Diante de a, o Diante de e, i Outras	Aquário, quota Cinquenta, equino Frescura, pirarucu
[gu]	<b>Gu</b> <b>Gü</b>	Diante de e, i Outras	Agüenta, sagüi Água, agudo

Fonte: Lemle (2003, p. 22). Casos em que um som pode ser representado por diferentes grafemas (letras), conforme a posição na palavra.

Na tabela 3, há a representação de um som através de muitas letras, como é o caso dos fonemas [k], [g], [i], [u], [r], [ow], [ku], [gu] que conforme a posição em que se encontram na palavra muda o grafema, mas permanece a mesma representação sonora.

Para Lemle (2003), ainda há um terceiro caso nesse processo de relação entre letra e som, que ocorre quando duas letras representam o mesmo som, ocupando a mesma posição.

Tabela 4. Representação de sons que ocupam a mesma posição na palavra

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	S Z X	Mesa Certeza Exemplo
[s]	Intervocálico diante de a,o,u	SS Ç Sç	Russo Ruço Cresça
	Intervocálico diante de e,i.	SS C SC	Posseiro, assento Roceiro, acento, ascenta
	Diante de a, o, u precedido por	S Ç	Balsa Alça

	consoante		
	Diante de e, i precedido por consoante	S C	Persegue Percebe
[S]	Diante de vogal	Ch X	Chuva, racha Xuxu, taxa
	Diante de consoante	S X	Espera, testa Expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa.	S Z	Funis, mês, Taís Atriz, vez, Beatriz.
[z]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	J G	Jeito, sujeira Gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	U L	Céu, chapéu Mel, papel
Zero	Início de palavra	Zero, H	Ora, ovo Honra, homem

Fonte: Lemle (2003, p. 23). Ilustrativo do caso de duas letras representarem o mesmo som quando ocupam a mesma posição na palavra.

Na tabela 4, Lemle (2003), demonstra o caso em que duas letras representam o mesmo som na mesma posição, como acontece com as letras ‘j’/ ‘g’, para grafar os nomes *jeito, sujeira/ gente e bagageiro*; ‘u’/ ‘i’ para grafar os nomes *céu, chapéu/ mel, papel*; ‘s’/ ‘x’ para grafar os nomes *espera, testa/ expectativa, texto* e assim tantos outros casos que geram dúvida nos alunos que ainda não memorizaram a grafia de algumas palavras e por isso podem levá-los ao erro, sobretudo no momento da pós-alfabetização que é quando as hipóteses linguísticas das crianças sobre o código alfabético estão mais evidentes.

Kato (2010), ao argumentar sobre a natureza do sistema ortográfico, justifica que as diferenças dialetais e variações estilísticas tornam inviável o fato de a escrita alfabética ser estritamente fonética, porque se assim fosse, haveria uma variedade

muito grande de grafias para uma mesma palavra e retiraria da língua escrita o caráter de uniformizar e padronizar uma língua.

Assim sendo, na verdade a natureza da ortografia tem *motivação fonêmica*, essa relação é essencialmente fonêmica, porque “a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo”, ou seja, é desse modo interpretada porque “o fonema é um construto de uma cultura escrita que se afeta pela linguagem oral” ( KATO, 2010, p.17).

Além da *motivação fonêmica*, que se caracteriza pela neutralização das diferenças fonéticas que existem na fala mesmo havendo as várias realizações de um fonema, eles não são distintivos, mas seus variados sons são contextualmente determinados. Kato (2010), também faz menção à *motivação fonética* que envolve casos como os nomes *canto* e *campo* em que o primeiro se grafa com *n* e o segundo com *m*, em função das consoantes que as sucedem, ou seja o que determina que se use *m* ou *n* neste caso é o contexto do uso. Assim, entende-se que essas consoantes não têm traços distintivos, porque se uma for substituída pela outra ocupando esta mesma posição, não haverá alteração no significado da palavra, o que contrariamente acontece nas palavras *faca* e *vaca* que têm as consoantes *f* e *v* que são distintivas e alteram o significado conforme a mudança de consoante.

Os outros dois casos, são de *motivação lexical* que resulta da preservação do radical de uma mesma família lexical, é o que se observa nas palavras *medicina* que partilha do radical *medic* e da palavra *sal* que se justifica pela família de palavras, *saleiro*, *salgado*, *salinas*. E por fim a *motivação diacrônica* que é determinada por fatores históricos da língua, como acontece com a palavra *homem* que é escrita com *h* porque essa palavra originária do latim também era escrita com *h*.

Depois de anos de mudanças ortográficas para diminuir as limitações que comprometem em alguns aspectos a escrita, o ensino da ortografia na escola, ainda acontece de forma hierárquica a nível de conhecimento, em virtude de uma herança escolar, pois opta-se por ensinar primeiramente o mais fácil para depois partir para o complexo, como se o conhecimento na pós-alfabetização fosse estruturado em níveis crescentes de dificuldade.

Alguns professores ainda preferem primeiramente ensinar as sílabas fáceis para depois partir para as complexas, visão já ultrapassada, pois ler palavras apresenta o mesmo nível de complexidade. Todavia, o mito de que há letras mais difíceis e sílabas

mais complexas que outras, levam alunos e professores ao erro ortográfico ainda premente nas salas de aula do período de pós-alfabetização.

Quando estão em fase de compreensão das regras ortográficas do sistema linguísticos na qual estão imersas, as crianças costumam escrever levantando hipóteses sobre a forma ortográfica adequada das palavras e fazem generalizações pautadas na própria fala, é o que diz Ferreiro (1989).

Em função disso, acontecem alguns tipos de equívocos como o apontado por Cagliari (1998, p.48), em que professores acham que “a letra X é mais difícil do que a letra A, porque tem vários sons como o S de (externo) e o SS (próximo)”, o que é um equívoco, porque o que varia nessas palavras é a escrita. Baseado nas regras ortográficas, a escrita permitiria *esterno*, mas não aceita *prósimo*, porque haveria alteração do som, em função da sua posição entre duas vogais. Por em evidência que a letra A é mais fácil que a letra X pode ser algo falho, porque suas possibilidades de realização conforme for o dialeto, podem ser ainda maiores.

Outros casos frequentes na escrita de alunos no período de pós-alfabetização é a substituição das letras “am” pela letra “u” em final de palavras, devido a semelhança entre esses sons na fala de alguns dialetos, como acontece com as palavras ligaram, falaram, andaram, em que o aluno transpõe para a escrita a substituição que ocorre na fala.

Há casos em que há letras que não são pronunciadas na oralidade devido ao ritmo e entonação dados à fala, mas devem ser grafadas na escrita, como é o caso da pronúncia de “*todamiga*” que por influência da oralidade pode gerar a aglutinação das palavras e a omissão da letra “a”. O mesmo acontece com a letra H no início de palavras que serve apenas como uma lembrança etimológica e quando muda de posição para o meio das palavras serve como a letra que modifica o som da letra anterior. Como no português não existiam alguns sons representados pelos dígrafos ch, lh, nh, optou-se por utilizar o h para unido a essas letras formarem novos sons do que ter que criar novas letras, é o que esclarece Bortoni-Ricardo (2001, p.103).

Outros casos causadores de dúvidas é a marcação de letras que aparecem na fala, mas não na escrita como acontece com a ditongação da letra “i” que aparece na pronúncia de algumas palavras, mas se anula na escrita como acontece com a palavra *rapaz*. Semelhante caso acontece quando o “i” se realiza na palavra, mas não se explicita na pronúncia, como no exemplo de *caixa*, que embora a letra “i” esteja

presente na forma ortográfica, mas às vezes se omite na pronúncia (CAGLIARI, 1998, p.48). Essas são particularidades do sistema ortográfico que inicialmente levam os alunos ao erro, uma vez que ao terem seus primeiros contatos com as irregularidades da escrita se apóiam na oralidade e levantam hipóteses genéricas a partir de regras que já dominam, mas sendo orientados devidamente e tendo contato com o livro e com a leitura, terão condições de avançar nesse aspecto e vencer essas dúvidas.

Nesses casos, ressalta-se a importância de ensinar aos alunos as distinções entre os elementos da fala e os elementos da escrita ortográfica, haja vista que a aquisição da escrita pauta-se na modalidade oral da língua e dá suporte para a posterior compreensão das regras da escrita. Todavia, é necessário haver clareza por parte dos professores alfabetizadores, no sentido de esclarecer os alunos das particularidades de ambas as modalidades, tanto a oral, quanto a escrita.

Dessa forma entende-se que conhecer as regras ortográficas da língua é um quesito importante para ler e escrever e beneficia os alunos em entender que não se pode fazer a transcrição fonética da própria fala no momento da escrita, apesar de que muitas vezes é o que acontece, quando ainda não há o domínio e a consciência dessas regras. Quando o aluno se apropria das regras para compreender o sistema de escrita o aluno passa a compreender o funcionamento e a relação entre letra e som, fala e escrita.

Há uma diferença notável entre a decifração da escrita, a produção de escrita e as dificuldades de cada uma para o aprendiz. A dificuldade se concentra quando há mais de uma possibilidade de escrita, “ou de a forma lexical de uma palavra, na fala, ser diferente da forma escrita em geral, por causa da variedade linguística do aluno (CAGLIARI, 1998, p.147). Isso significa que assim como há dificuldade para o aluno decifrar a escrita, pode haver maior dificuldade ainda para escrever, uma vez que o aluno vê muitas possibilidades ortográficas para uma palavra.

Em função disso, faz-se necessário mencionar as relações entre sons e letras e as dificuldades que os alunos sentem em partir da fala para a escrita. Como por exemplo, quando o aluno troca *P* por *B*, *F* por *V* e *T* por *D*, não necessariamente a troca ocorreu porque eles têm dificuldade em distinguir sons sonoros de surdos, mas Cagliari (1998), explica que pode ser que a troca ocorra pelo simples fato de ao pronunciar os sons das palavras que escreve, ele produza uma fala sem sons sonoros (em que há vibração das cordas vocais), e conclui que deve escrever letras surdas e não sonoras. Assim, acreditamos que o professor deve ter um bom conhecimento do sistema de escrita e

ortográfico da língua para esclarecer ao aluno suas dúvidas e dificuldades, de modo que possa superá-las com segurança e compreender como se dá o funcionamento do sistema.

No subitem seguinte, faz-se o detalhamento das categorias de análise dos tipos de erros ortográficos adotadas neste estudo.

### **2.3.1 Classificação dos erros ortográficos propostos por Zorzi**

O processo de aprendizado da leitura e da escrita requer da criança conhecimentos prévios e formais sobre o código alfabético, sobretudo no momento da escrita exige-se um conhecimento que se destaca entre os demais que é o domínio do sistema ortográfico.

Inicialmente, as crianças em processo de aprendizado da leitura e da escrita ainda estão levantando suas hipóteses sobre esse processo, ou seja, estão progredindo nos quatro níveis de escrita, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético como postulado por Ferreiro e Teberosky (1989). Durante esse progresso nos níveis de escrita, é natural que a criança produza um erro hipotético que acompanha essa iniciação ao mundo da escrita até sua apreensão e compreensão das regras do código linguístico.

Nessa perspectiva, entende-se que o erro é um caminho que leva ao conhecimento e não uma anomalia que deve ser evitada, portanto, para que o professor tenha resultados proveitosos e veja o progresso no registro ortográfico da criança, é preciso compreender o momento de construção ortográfica pelo qual cada aluno passa e ser sensível aos erros peculiares e aos erros mais generalizados dos alunos.

Dentre os estudiosos que desenvolveram pesquisas sobre o desenvolvimento da ortografia estão Carraher (1992), Cagliari (2003) e Zorzi (1998), e pelas análises qualitativas para compreender os erros das crianças, esses estudiosos também categorizaram os erros ortográficos. Desse modo, elegemos o critério de classificação de Zorzi (1998), para nortear o procedimento desta pesquisa.

Zorzi (1998) desenvolveu no estado de São Paulo uma pesquisa com 514 alunos de escolas da rede particular de ensino, na qual objetivou investigar a produção escrita das crianças e a partir dessa análise elaborou a classificação dos 11 erros ortográficos verificados nos textos dos alunos.

No que se refere aos erros específicos e duradouros e aos generalizados e passageiros, Zorzi (1998), também verificou através da pesquisa que esses erros mais

particulares que perduram por um longo tempo se distinguem dos passageiros e gerais, por serem gerados pela reflexão e tentativa do aluno em acertar algo que ainda não sabe e não está elaborado. Já o primeiro pode ser reflexo de algum problema de aprendizagem, ou distúrbio que precisa do acompanhamento de um profissional da área para detectar e diagnosticar o problema para intervir da forma adequada.

Nos atos de escrita torna-se evidente as primeiras dificuldades e dúvidas em grafar palavras, sobretudo quando as escritas são espontâneas, tipos de textos comumente solicitados pelas professoras das séries iniciais para verificar em que nível de escrita a criança se encontra, se no nível pré-silábico, no silábico, no silábico-alfabético, ou no alfabético.

Para proceder a análise das produções textuais dos alunos deste estudo, observamos com que frequência os erros de escrita propostos por Zorzi (1998) foram verificáveis nas produções das crianças e organizamos a tabela explicativa para detalhar a frequência dos erros no material coletado.

Neste trabalho serão utilizados os critérios de classificação dos erros ortográficos propostos por Zorzi (1998, p.34-41, apud BRISOLARA, 2009, 147), na análise das produções escritas dos alunos. Seguimos um roteiro de observação que englobou a análise da escrita espontânea de palavras, produções textuais, ditado de palavras. As onze categorias propostas por Zorzi (1998), nas quais nos basearemos, são:<sup>2</sup>

- a. Alterações ou erros decorrentes das possibilidades de representações múltiplas: decorrem da confusão que os alunos fazem ao escrever, por conta das várias representações gráficas de um som. Como ocorre com o fonema /s/ que pode ser escrito com várias letras, como **salada**, **cimento**, **pedaço**, **nasça**, **explicar**, **nariz**. Nesse caso, se enquadram também os casos em que se substitui o ç por s, o que causa alteração do som, como em **começar** por **comesar**.
- b. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade: envolve os casos de alteração na escrita ocasionados pela influência da fala. É o que ocorre com os verbos: **trabalhar- trabaliar** e **dormir- durmi**

---

<sup>2</sup> Todas as categorias aqui propostas foram retiradas do autor referenciado.

- c. Omissão das letras: nesse caso estão as palavras escritas de forma incompleta com a omissão de letras. Como comprou- **compou**; sangue- **sague**. Ressalta-se aqui que os casos de verbos no infinitivo em que o r é apagado na escrita (comer-**come**), ou em ditongos em que o i e o u são apagados (**bombero**, **tisora**), não se incluem nesta categoria, mas nas alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade.
- d. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras: essa categoria constitui-se pela separação inadequada das sílabas. Servem como exemplo: as palavras quatrocentos- **quatro centos** e às vezes- **asvezes**.
- e. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações ‘am’ e ‘ão’: nesta categoria estão as palavras terminadas em ão que são substituídas por am e vice-versa, isso se dá em função da influência da pronúncia. Ex: comer**am**-**comerão**; saí**am**-**sairão**.
- f. Generalização de regras: ocorre pela influência de regras específicas que acabam se tornando generalizações aplicadas em situações não adequadas. Ex: emagreceu- emagres**el** e fugiu- fugi**o**.
- g. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros: provém da troca de letras p/b; t/d; q-c/g; f/v; ch-x/ j-g e grupo de letras que representam o fonema /s/ *versus* o grupo que representa o fonema /z/. Ex: jornal- **chornal** e fome- **vome**.
- h. Acréscimo de letras: ocorre o acréscimo de letras, como em: estava- **estata**va e fugiu – fui**giu**
- i. Letras parecidas: são substituições por outras letras em virtude da semelhança entre elas, como as letras **m** e **n** e os dígrafos **nh**, **ch**, **lh** e **cl**.
- j. Inversão de letras: é a inversão da posição das letras no interior das sílabas. Ex: pobre- **pober**.
- k. Outras: aqui se encaixam outras alterações não muito frequentes e que podem ocorrer devido a escrita particular de cada aluno.

Tendo em vista que no decorrer deste estudo já foram detalhados alguns aspectos sobre o processo a alfabetização e o sistema ortográfico, considera-se pertinente discutir sobre a variação linguística e o funcionamento da fala na seção seguinte.

## 2.4 A variação linguística e o funcionamento da fala

Considera-se de fundamental importância o trabalho com a fala, sobretudo em séries iniciais e do período de pós-alfabetização, porque promovem a compreensão de algumas particularidades da língua, como a distinção entre o que é permitido pela fala e o que é permitido pelo sistema de escrita, mas não é permitido pela ortografia, convenção dos usos do sistema de escrita que determina que as palavras sejam grafadas de uma única forma (CAGLIARI, 2009).

Ao refletirmos sobre o trabalho da escola com a fala, entende-se que não se trata de ensinar a criança a falar corretamente, mas de apresentá-la a variedade de usos que pode ser feita da fala, oferecendo aos alunos a consciência de que ela não é homogênea mais se apresenta em níveis desde o mais formal ao mais coloquial nas modalidades escrita e falada (BECHARA, 1985).

O uso da variedade não-padrão em sala de aula tem sido bastante discutida e recebido críticas de alguns que entendem que o uso do dialeto no período de alfabetização compromete o contato dos alunos com a língua padrão, todavia assumimos a mesma posição de Bortoni- Ricardo (1995, p.121), de que “a língua-padrão e o dialeto são componentes funcionais no repertório dos falantes” e que cumprem funções diferentes.

O uso dessas variedades dialetais em sala de aula carrega consigo o estigma que determina que o falante da norma culta é bom aluno e que o falante de diferentes dialetos não domina a norma e não é bom usuário da língua. Entretanto, a escola deve respeitar os dialetos e colocá-los em posição de igualdade linguística com o dialeto de prestígio, mostrando aos alunos que a sociedade atribui valores diferenciados aos modos de falar, e que esses valores baseados em preconceitos e falsas interpretações têm consequências econômicas, políticas e sociais. Portanto, aprender português significa aprender a fazer usos linguísticos e usar variedades linguísticas diferentes.

Nos argumentos de Castilho (1996), a função da escola não deve se concentrar apenas no ensino da língua escrita, como acontece por se considerar que o aluno aprendeu a falar em casa. O adequado é que se desenvolva uma prática reflexiva sobre a língua que se fala e então se descobriria sua importância para a aquisição da língua escrita.

O posicionamento de Castilho (1996), dá respaldo ao que também defendemos nesta pesquisa, de que a fala é o suporte maior para a aquisição da língua escrita. É essa a premissa que vem sendo cada vez mais difundida nos estudos linguísticos aplicados à educação em língua materna. Em reconhecimento a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>3</sup> também defendem que

a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro à diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e porque se diz determinada coisa.

Nesse sentido, o ensino da oralidade tem estreita relação com a escrita, uma vez que são uma questão de adequação às diferentes situações comunicativas.

Para verificar a língua falada é importante analisar como se instaura a conversação, definida por Fávero e Cunha (2012, p.17), como “a atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano”. Essa fala se organiza em turnos que se alternam em encontros simétricos e assimétricos, de modo que nos simétricos os participantes do diálogo têm o mesmo direito de escolher o tópico discursivo, conduzir o diálogo e determinar sua duração. No caso do assimétrico, um dos interlocutores conduz o tópico, o tempo de duração, as oportunidades de fala aos outros e determina a mudança de assunto.

Dessa forma, Marcuschi (2010, p.25), entende que a fala é

uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade os movimentos do corpo e a mímica.

Nesse entendimento, a fala tem componentes rítmicos, prosódicos, pausa, hesitações, repetições que interferem no desempenho e devem ser considerados no momento da fala. Assim também acontece com o desempenho das crianças ao fazerem a

---

<sup>3</sup> Segundo informações do Portal MEC. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=357](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357). Acessado em 12/08/2014.

análise da própria fala para realizar a escrita de palavras, elas além de fazerem a análise fonética, generalizam algumas regras ou fazem distinção de letras iguais, mas por terem sons diferentes as concebem como distintas, como é o caso mencionado por Cagliari (2009, p.50), das palavras:

Cavalo[kavalu]

Cama[k3ma]

Caminho [kaminu]

Inicialmente, as crianças, consideram que na palavra cama há dois ‘aa’ iguais e que na palavra caminho não há nenhum ‘a’ e sim o [3], ou seja, elas fazem distinção fonética do som que percebem e por isso não agrupam o ‘a’ como sendo a mesma letra e sim letras distintas.

Assim, vê-se nitidamente que a representação da língua pela fala e pela escrita dão-se de modos diferentes em aspectos formais e estruturais, o que, todavia, não as tornam paradoxais como se estivessem em extremos contrários. Concordamos com a assertiva de Marcuschi (2010), de que a relação entre a fala e a escrita se funda em um *continuum* e não em uma dicotomia de pólos antagônicos, como postulado por alguns, que vêem a oralidade com olhar de preconceito e desvalorização.

Na perspectiva dicotômica temos autores linguistas como Labov (1972), Halliday (1985), Ochs (1979). De outro lado, temos os autores que percebem a relação entre a fala e a escrita como um contínuo, são eles: Tanner (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986), Blanche-Benveniste (1990) e Halliday/ Hasan (1989).

Essa visão estritamente formal foi bastante difundida no universo escolar e nas gramáticas pedagógicas dando origem ao privilégio da escrita em relação à fala, daí o termo norma culta. Outro resultado dessa perspectiva é a separação entre forma e conteúdo, e a noção de que a fala é menos complexa e permite os erros e que a escrita é mais complexa e representa a norma, o bom uso da língua (MARCUSCHI, 2010).

É essa a herança que ainda perdura no sistema escolar, que prioriza muito mais as diferenças em função das semelhanças e privilegia a escrita em detrimento da fala. Todavia, estudos que defendem que essas modalidades se dão num *continuum* gradual e processual, esclarecem que as semelhanças são maiores que as diferenças entre a fala e a escrita, tanto nos aspectos linguísticos, quanto nos sociocomunicativos.

Alguns traços tornam as duas modalidades um *continuum*, são elas

a fala e a escrita em todas as suas formas de manifestação textual , são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar hesitações, repetições e marcadores não lexicalizados);

tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem uma única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade , mímica, prosódia, etc, e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos);

Uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica (MARCUSCHI, 2010, p.46).

Desse modo, a fala não tem propriedades intrínsecas negativas, assim como a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas, essa visão existe em função de uma postura ideológica, não de caráter imanente a cada uma das modalidades, de modo que as diferenças entre a fala e a escrita podem ser vistas na perspectiva do uso e não do sistema.

Na seção seguinte, partimos para a discussão sobre a teorização que os estudiosos fazem acerca do letramento e da aquisição da linguagem para este estudo.

## **2.5 Atos de letramento na aquisição da linguagem**

Antes mesmo de entrar na escola as crianças constroem um conhecimento particular sobre a língua que usam, afinal elas observam, experimentam, testam sua própria linguagem diariamente na convivência com o grupo que se relacionam, a prova disso, está na fala das crianças que conseguem fazer generalizações de regras aplicando-as a casos particulares. É quando a criança diz eu “fazi”, em vez de eu fiz, ao empregar essa regra, ela parte de uma generalização ocasionada pela conjugação de tantos outros verbos, como: eu bebi, eu comi (CAGLIARI, 2009).

A realidade linguística da criança começa desde os primeiros balbucios rumo à comunicação, o que mais tarde virá a ser uma língua materna adquirida no contato com o grupo. Esse desenvolvimento linguístico conforme Cagliari (2009), inicia quando a criança tem 1 ano e três meses, de modo que aos 7 anos ela já está bem madura linguisticamente.

A escrita e a leitura no período de pós-alfabetização ainda recebem destaque nesse período da vida escolar, todavia é notória a insatisfação dos professores com os

caminhos que conduzem à aprendizagem da leitura e da escrita. Essa insatisfação acontece principalmente pelas primeiras hipóteses levantadas pelos alunos nos atos de escrita que geram erros variados e que são mal interpretados pelos professores, mas que na verdade ocorrem em virtude do processo de aquisição da lecto-escrita e que na nossa percepção são aceitáveis, uma vez que significam o entendimento do aluno sobre a abstração da língua e os usos que se faz dela.

Esse fator motivou a busca de respostas que viabilizem possíveis soluções para o ensino de língua nessas séries, uma vez que sanar essas primeiras dificuldades pode evitar problemas futuros em séries mais avançadas, evitando a formação de maus leitores e escritores.

Para minimizar alguns dos problemas frequentes nesse processo, estudiosos como Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (2001), Mollica (2000), defendem que as crianças devem receber orientações quanto às regras da manipulação dos sons da fala para a escrita alfabética, o que envolve a relação fonema-grafema, para promover um maior desenvolvimento da consciência fonológica. É a combinação desses fatores que vai propiciar o domínio do princípio alfabético e o treino da consciência fonológica além de facilitar a apreensão e o domínio do código escrito, para assim minimizar os possíveis problemas de escrita próprios da etapa da pós-alfabetização.

A construção do conhecimento dos alunos acerca da própria língua acontece além do universo de sala de aula, como bem se sabe, há os variados eventos de letramento, que desde antes da aquisição da leitura e da escrita a criança já tem alguma compreensão ou conceito sobre o significado dos atos de fala, leitura e escrita. Para Teberosky e Gallart (2004), antes da incorporação da criança ao mundo da escola, os conhecimentos sobre a lecto-escrita, já começam a se desenvolver. Dentre as atividades que proporcionam esse aprendizado, as autoras mencionam a leitura dos contos, as interações entre mães e filhos através de leituras compartilhadas para constituir uma base de conhecimento sobre a linguagem.

Conforme Alves (2009), o engajamento dos pais na contação de histórias aos filhos permite à criança ampliar a consciência da rima das palavras, assim como recitar parlendas, trava-línguas, pois essa habilidade está ligada à discriminação da fala.

Também acreditamos na relevância de ser apresentado aos alunos desde cedo, práticas de letramento relacionados a essas propostas, porque a função norteia a escolha

das práticas. Assim, ao iniciar a vida escolar, os alunos farão relações intersubjetivas da bagagem cultural que já tinham com os novos contextos de aprendizagem.

A escola também se encarrega de orientar esses novos contextos e sistematicamente insere no decorrer da vida letiva dos alunos o conhecimento e dá destaque a algumas habilidades e competências do letramento, de modo que algumas habilidades recebem destaque porque sendo orientadas devidamente nortearão o aluno a fazer a escolha das práticas sociais adequadas, são elas: *a fala*: limiar entre a língua oral e a língua escrita (regras fonológicas, marcadores discursivos e elementos dêiticos). *A leitura*: compreensão leitora, resgate de informações implícitas, inferências. *A escrita*: O contato com os diferentes gêneros textuais (BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2008).

Tendo em vista que a aula de português gira em torno desses aspectos, consideramos relevante mencionar como os estudiosos concebem a dinâmica da leitura e da escrita e os fatores que as regem, para posteriormente adentrarmos nas concepções sobre consciência fonológica.

Para que a leitura seja bem articulada nas séries iniciais, Solé (1998), revela situações da rotina de sala que precisam ser desmitificadas para que haja a construção de um leitor proficiente. A exemplo disso, tem-se as previsões feitas durante a leitura, como: antecipação, inferências e ao serem feitas por leitores principiantes, é possível que haja troca de uma palavra por outra na leitura, em virtude disso, entende-se que o erro foi de decodificação, como algumas vezes acontece, mas não se pode deixar de considerar a possibilidade da previsão por parte do leitor. Então, o que é visto como erro pode ser na verdade um acerto, em tentar pressupor algo a partir das informações gerais do texto, aliando-as a uma interpretação subjetiva do aluno.

Dessa forma, concordamos com Solé (1998), que a não previsão no ato da leitura é um problema maior que a troca de um ou outro fonema na leitura ao se fazer a previsão de uma suposta palavra, porque quando não há previsão, não há compreensão e quando não se compreende, não é possível alcançar o saber. Todavia, para resolver o problema de uma palavra lida inadequadamente, é preciso empregar estratégias fonológicas, que serão melhores detalhadas no decorrer deste trabalho, e de contextualização que deem ao pequeno leitor o suporte para gerar hipóteses sobre o conteúdo e construir interpretações adequadas, aliada a uma leitura bem elaborada. Dessa forma, entende-se que as práticas de letramento podem dar prolongamento aos

atos de fala e de escrita antes e depois do período de alfabetização, porque como diz Rojo (2012, p. 70)

o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição (ões), social(ais) - família, pré-escola etc. em que está inserida.

Isso significa que a maior presença das práticas de leitura e escrita no universo da criança pode fazer emergir significados e sentidos para ela.

Em virtude do contato que temos com crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, levantamos uma hipótese visível no universo heterogêneo de uma sala de alunos ainda não alfabetizados, a criança participa de eventos de letramento variados e inconscientemente utiliza-se dessas práticas para ampliar sua compreensão sobre algumas regras da escrita. Como por exemplo, quando antes de dormir a mãe lê historinha para a criança e faz leitura apontada, essa ação ajuda a criança a entender que a escrita se dá da direita para a esquerda, quando se termina a leitura de uma página a continuidade se dá na página seguinte na parte superior. Assim como quando a criança presencia atos de escrita ela entende que as letras se distinguem dos números porque nela fazemos leitura e à medida que tem esse contato, amplia sua percepção sobre a língua.

Para defender essa assertiva, recorreremos a Kleiman (1995, p.18), que acredita que “as crianças já são letradas, porque possuem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas”. Quando a criança sabe fazer o relato de uma história que ouviu, isso significa que ela participou de um evento de letramento e sua fala está relacionada a um texto escrito, ou seja, antes mesmo de aprender a ler ela já adquiriu uma prática discursiva letrada, que a permite compreender a estruturação da língua.

Ainda no parecer de Rojo (2012), quando a criança participa dessas práticas de leitura e escrita mediadas pelos graus de letramento da família ou da escola, é que ela terá condições de construir uma relação com a escrita percebendo sua prática discursiva. Nesses termos, concordamos com os autores aqui arrolados e entendemos a função importante que as práticas letradas exercem sobre a lecto-escrita.

A perspectiva da lecto-escrita tem em vista o processo de construção e elaboração da leitura e da escrita que acontece pelos processos de desenvolvimento cognitivo do sujeito em contato com o objeto e pela observação do sujeito de sua realidade e experiências, todos esses fatores promovem a aquisição da lecto-escrita.

Esse modo de elaborar hipóteses sobre a leitura e a escrita também promove letramentos, que acontecem desde o bojo familiar até o meio no qual vive e que conduz a criança a entender os usos que pode fazer da leitura e da escrita significando ainda mais o interesse delas pela alfabetização e favorecendo a consciência fonológica como importante alavanca no desenvolvimento de etapas posteriores da vida escolar do aluno.

Defendemos que algumas das percepções que a criança desenvolve sobre algumas particularidades da língua são construtos que se dão em virtude do contato oral com a comunidade linguística de cada um. Conforme Cagliari (2009), é pela fala que as crianças manifestam suas habilidades linguísticas sendo o primeiro indício que aponta para o complexo arranjo intelectual de uma criança, porque através dela percebemos a capacidade de se articular, compreender informações, executar comandos, fazer perguntas, retrucar e fazer tantas outras ações geradas pelo movimento linguístico.

Na seção seguinte, serão apresentadas as discussões que giram em torno das contribuições do trabalho com consciência fonológica, bem como das pesquisas desenvolvidas no Brasil que atestam a produtividade dessa habilidade no aprendizado da escrita em crianças pequenas.

## **2.6 Consciência fonológica e seus alcances**

Nesta seção, consideramos a necessidade de reforçar a contribuição dos estudos fonológicos sobre a capacidade de consciência fonológica para a apropriação da escrita na pós-alfabetização, em virtude disso, discorreremos sobre o posicionamento teórico dos autores e as unidades linguísticas que a compõe.

Aprender a linguagem escrita requer a consciência dos leitores de que o código escrito de um sistema alfabético corresponde a unidades fonológicas pautadas no uso oral, isso significa que é a fala o princípio que rege a compreensão escrita, sobretudo nas séries iniciais em que as crianças ainda estão conhecendo as estruturas da língua. Essa premissa de que é a fala que dá suporte ao processo de escrita norteia o objetivo geral deste estudo que é investigar a correlação entre a escrita e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos alunos em estágio de pós-alfabetização. Partindo desse objetivo, buscamos verificar em que medida a habilidade de consciência fonológica se relaciona à aquisição e ao domínio do sistema de escrita, pela leitura de aportes teóricos que deem sustentação e justifiquem como ocorre esse processo.

Dentre as muitas faculdades do homem está a de refletir criticamente sobre o código linguístico. O conhecimento por parte da criança da estrutura sonora de sua língua se dá pelo contato com a linguagem oral da comunidade na qual vive, por sua imersão no universo linguístico e por sua exposição à cultura, esses fatores contribuem para ampliar o nível de consciência fonológica das crianças. Quando a criança é submetida ao contato com essas propostas, mais facilmente poderá compreender as características formais da linguagem e apropriar-se dela. É então quando consegue fazer uso, manipular e segmentar essa fala que ela faz uso fonológico e metacognitivo dela, o que por sua vez beneficia sua imersão no conhecimento da própria língua.

Com base na teoria linguística voltada para os estudos fonológicos, o indivíduo é capaz de refletir criticamente sobre o código linguístico, tomando-o como objeto de análise que o dê consciência da organização do sistema linguístico. É este pensar consciente que direciona a atenção do falante para a organização estrutural do código e o torna capaz de controlar e manipular o código, possibilitando-o fazer descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua (ALVES, 2009).

As habilidades de reflexão e manipulação do código linguístico envolvem o que chamamos de consciência linguística que conforme Cielo (2002, p.7) é uma habilidade especial que

permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico(...)

Desse modo, entende-se que a consciência linguística é a capacidade que exige a manipulação consciente das estruturas da língua, dentre essas estruturas que podem ser manipuladas pelos sujeitos, está a consciência metafonológica que é um dos alcances da consciência linguística e que trata da sensibilidade para manipular ou perceber as propriedades constituintes da fala. Dessa forma, a consciência fonológica se apresenta desde cedo, quando a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades e vai ampliando essa habilidade à medida que manipula tais segmentos.

Tendo em vista que a proposta da nossa pesquisa envolve os resultados do trabalho com a consciência fonológica, apresentaremos à luz das teorias a conceituação dessa habilidade.

Dentre as conceitualizações do termo consciência fonológica, tem-se variados autores que trabalham com esse processo, dentre eles está Rueda (1995, apud COSTA, 2004, p. 06), que afirma que consciência fonológica é “a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas das palavras, e em consequência não ter dificuldades para operar com ela”. Nesse sentido, considera-se que há uma relação direta entre manipular as estruturas fonêmicas e ter habilidade em operar sobre essas estruturas.

Conforme Stampa (2009, p. 84),

a consciência fonológica é o conjunto de habilidades por meio da percepção acústica, sonora da fala que possibilita a manipulação e a diversidade de possibilidades das unidades silábicas e fonêmicas, sendo esta um pré-requisito para construção da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, o posicionamento da referida autora aponta que há uma imbricada relação entre a manipulação dos sons da fala e a construção da linguagem escrita, de modo que há tão grande vinculação entre ambos que é a capacidade de o sujeito manipular estruturas fonêmicas que vai subsidiar o processo de organização da escrita.

Na visão de Tumer e Kohl (1991, apud, SILVA, 2003, p.105) a consciência fonológica envolve uma habilidade metalinguística de “manipular (mover, combinar ou suprimir), de maneira consciente, os elementos das palavras orais e de reconhecer as menores partes sonoras de uma palavra”. Tendo em vista a objetividade conceitual dos estudiosos, acreditamos ser essa uma conceitualização norteadora para esta pesquisa que foca no processo de escrita.

No nosso entendimento, essa capacidade de manipulação das estruturas sonoras mencionada pelos autores é uma das principais habilidades do indivíduo consciente, porque quando uma criança consegue suprimir a letra *b* da palavra *bala* para formar um novo nome (*ala*) ela já demonstra alguma compreensão sobre a estruturação do código linguístico. Bem como, quando nas atividades são exigidas das crianças que pensem em palavras que iniciem com a mesma sílaba da palavra “casa”, ela entenderá que tantas outras palavras começam com essa sílaba e que em tantas outras palavras essa sílaba pode aparecer. São essas operações com fonemas, sílabas, rimas e aliterações que trazem a reflexão sobre a estrutura linguística como proposto por Moojen (2003). Por isso são essas as duas premissas básicas do conceito de consciência fonológica, a reflexão e a manipulação.

Há ainda Freitas (2004, p.156), que ocupa-se em também fazer menção à consciência fonológica de forma um pouco mais objetiva por defender que é

a capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som, e são compostas por sons individuais que podem ser manipuladas para a formação de novas palavras.

Essa conceituação tem estreita relação com a classificação em níveis dessa capacidade defendida por alguns estudiosos, como Freitas (2004), que entende que a consciência fonológica envolve não só a manipulação e a reflexão como alguns entendem, mas ativa diferentes habilidades e tem níveis linguísticos que acontecem em momentos específicos da maturação da criança.

Nos posicionamos a favor dessa ideia de Freitas (2004), por entendermos que à medida que a criança apresenta maturidade cognitiva para perceber os processos da língua, ela torna-se hábil em refletir sobre as mudanças que pode operar nessa estrutura e ampliar sua capacidade de manipulação de um nível mais fácil para um mais complexo.

Para tornar mais clara a discussão sobre cada um dos níveis de consciência fonológica, no item seguinte será detalhado minuciosamente cada um dos níveis, suas características e as sub-habilidades relacionadas a cada um.

## **2.7 Níveis de consciência fonológica**

Os níveis de consciência fonológica são definidos pela manipulação das unidades linguísticas, que conforme Menezes (1999), acontecem no nível da sílaba, o que envolve atividades de segmentação das sílabas e manipulação silábica, por exemplo “carro” pode ser assim separado “car- ro”.

Há ainda a consciência do fonema, que envolve a segmentação de uma palavra conforme os fonemas que a compõem, como [k] [a] [z] [a]. Há ainda as habilidades referentes ao reconhecimento de rimas de palavras, por exemplo, quando se pede que a criança pense em palavras que rimam com ‘balão’, tem-se ‘mão’, ‘fogão’, ‘sabão’, ‘João’. Outra habilidade que está relacionada às unidades intrassilábicas é o reconhecimento de aliterações e <sup>4</sup>rimas silábicas. Apesar de essa visão causar a falsa

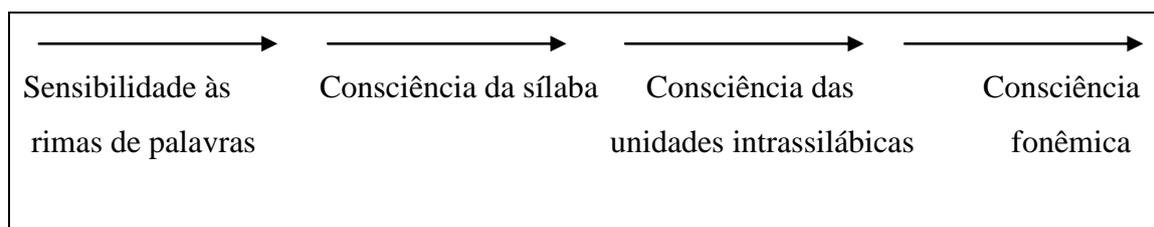
---

<sup>4</sup> As rimas silábicas se distinguem das rimas das palavras, por que “a rima da sílaba inclui a vogal e os segmentos que a seguem, dentro de uma única sílaba. Já a rima da palavra pode incluir mais do que uma sílaba, corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou o

impressão de uma segmentação de níveis é necessário estar claro que não é essa a premissa dos níveis de consciência fonológica, mas que assim como Marcuschi (2010), defende que a fala e a escrita são um *continuum* os defensores dos níveis não os concebem como classificações separadas e estanques, mas como um *continuum* em que conforme a maturidade da criança, haverá a sensibilidade de manipular desde as rimas de palavras, “passando para a manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) indo até a unidade de som capaz de mudar significado, o fonema” (ALVES, 2009, p.35).

A tabela demonstrativa a seguir, arranja bem os níveis em um *continuum* que seguem em grau de complexidade, desde o mais fácil ao mais difícil.

**Tabela 5.** *Continuum* dos níveis de consciência fonológica.



Fonte: Chard e Dickson (1999), apud, ALVES (2009, p. 36).

Conforme exposto na tabela, os níveis apresentam grau de complexidade em que o mais fácil está no lado esquerdo, a iniciar-se pelo reconhecimento das rimas das palavras, avançando para a consciência no nível da sílaba que envolve a capacidade de segmentar palavras. No centro do continuum está a consciência das unidades intrassilábicas, envolvendo aliteraões<sup>5</sup> e rimas silábicas. Por fim, no outro extremo está a consciência dos fonemas também chamada de fonêmica, que tem o alcance mais elaborado nos níveis de consciência fonológica.

Desse modo, a nosso ver, o gráfico proposto ilustra bem os níveis, mas não necessariamente o grau de dificuldade é o mesmo para todas as crianças, pois conforme

---

ditongo tônico, até o último fonema”, a exemplo das palavras ‘boneca’, ‘peteca’ e ‘caneca’ que têm sons iguais desde a vogal tônica (ALVES, 2009, p.40)

<sup>5</sup> A consciência da rima e a consciência das aliteraões se distinguem pela posição das sílabas. No primeiro caso a rima está na sílaba final, como em ‘natal’ e ‘fatal’, enquanto que no segundo caso há a manipulação da aliteração em posição inicial que antecede o núcleo silábico, ou seja, a vogal, como por exemplo as palavras ‘grande’ e ‘grave’.

resultados apontados por pesquisas desenvolvidas nessa área, é muito relativo e variante o desempenho das crianças em cada habilidade.

De acordo com Basso (2010), a **consciência de palavras** tem a ver com a ordem sintática da frase e a estruturação das palavras dentro delas para dá-las o devido sentido. Essa habilidade é mais utilizada no momento da produção textual, uma vez que exige do aluno uma capacidade de ordenação das categorias gramaticais para conferir coerência ao que deseja manifestar. Dentre as atividades frequentes que envolvem essa capacidade tem-se: ordenar palavras embaralhadas a fim de estruturar uma frase coerente e coesa, contar a quantidade de palavras de uma frase, separar frases formadas por uma sequência de palavras unidas. O não-domínio da consciência sintática pode gerar problemas de escrita do tipo aglutinação ou separação de palavras, como aponta a análise procedida na pesquisa.

Conforme Crenitte (2002 apud GREGÓIRE e PIERART, 1994), as **habilidades em rima e aliteração** são as primeiras habilidades em consciência fonológica a serem desenvolvidas em crianças de baixa idade e ainda não alfabetizadas, de modo a contribuir no processo inicial de leitura e no progresso para os demais níveis de consciência fonológica. Elas se caracterizam pela identificação das sílabas nas posições iniciais (aliteração) e finais das palavras (rima).

A habilidade em **consciência silábica** é concebida como a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e realizar análise e síntese vocabular. As atividades que exploram essa habilidade envolvem a quantificação do número de sílabas, segmentação, união, adição, substituição, e das sílabas da palavra para formar novos vocábulos, transposição.

Para Morais (1991), a **consciência fonêmica** é a habilidade que está diretamente relacionada à capacidade de a criança refletir sobre os sons da fala e relacioná-los a uma representação alfabética, os grafemas. Essa habilidade é o ápice dentre as habilidades de consciência fonológica e é também considerada a mais difícil por ter exercícios que podem promover um eficaz resultado em crianças já alfabetizadas, tendo em vista que as crianças já tem entre 8 e 9 anos e podem fazer uma boa reflexão e manipulação dessas atividades caso sejam treinadas da maneira adequada.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o fonema é uma unidade contrastiva e o que demarca a diferença entre eles é o significado, ou seja, “/p/ e /b/ são fonemas, porque a substituição de /p/ na palavra ‘pote’ por /b/ acarreta uma distinção de

significado (tem-se então a palavra bote), (ALVES, 2009, p.44). Em função dessa abstração dos sons, geralmente as crianças têm mais dificuldade de manipular os fonemas porque elas estão lidando com a fala num contínuo sonoro que dificulta a percepção dos fonemas individualmente, porque exige maior habilidade do ouvinte para manipular a produção de novas palavras (FREITAS, 2004).

A partir do dizer dos autores, como Cielo (2002), de que os níveis de consciência acontecem nas crianças conforme sua maturação, ambiente sócio-econômico, o aprendizado da leitura, hipotetizamos que no 4º ano, período em que as crianças já estão cognitivamente mais maduras, elas são as que têm melhores desempenhos em consciência fonológica, desde a capacidade de trabalhar rimas até a manipulação dos fonemas, uma vez que nesse período as crianças também já deveriam estar alfabetizadas e essa consciência de alguns aspectos da fonologia da língua só acontecem depois da escrita alfabética. Essa hipótese, não envolve crianças com alguma dificuldade de aprendizagem, uma vez que esse fator deve interferir no desempenho das mesmas.

Segundo Blischak (1994, apud Capovilla & Capovilla, 2000) a consciência do sistema sonoro da língua começa a se desenvolver quando a criança percebe de forma consciente que frases, palavras, sílabas e segmentos sonoros são unidades identificáveis. Diz respeito a níveis diferentes de complexidade com relação à percepção da possibilidade de segmentação dos sons da fala e à capacidade de manipular tais segmentos.

Desse modo, torna-se pertinente discorrer na seção seguinte sobre a estreita relação entre consciência fonológica e escrita, uma vez que muitas são as pesquisas desenvolvidas na área que apontam para uma correlação positiva entre ambas.

## **2.8 Consciência fonológica e escrita**

Nesta seção, aprofundaremos um pouco mais sobre a relação estreita entre consciência fonológica e escrita, bem como, mencionaremos o posicionamento de alguns autores sobre o tema.

Tendo em vista que a consciência fonológica apresenta-se em diferentes níveis tem-se uma polêmica que gira em torno de como a consciência fonológica subsidia a aquisição da lecto-escrita, ou como a escrita e a leitura favorecem a ampliação dos níveis de consciência fonológica. A dúvida está em saber se a contribuição da

capacidade está em aprender a ler e escrever ou se ler e escrever amplia essa capacidade, ou seja, a consciência fonológica precede a aprendizagem da leitura ou pode ser um resultado dela?

Há um princípio que norteia a resposta para essa pergunta e diz que crianças capazes de refletir sobre os sons da fala teriam a possibilidade de relacionar os sons das palavras às letras que os representam, ou seja se apropriando do princípio alfabético, uma vez que o português é uma língua alfabética. Essa relação foi testada por meio de pesquisas dentre elas a de Bortoni-Ricardo (2006), que revelou que a habilidade de refletir sobre os sons da fala em crianças pré-alfabetizadas favorece o sucesso e a evolução nos níveis de leitura e escrita, permitindo à criança avançar no processo de alfabetização propriamente dita.

Estudos longitudinais (BYRNE, FIELDING-BARNSLEY, 1989 apud PEREIRA 1997), confirmam que é essencial ao aprendizado da leitura e da escrita as crianças já terem algum grau de consciência fonológica que possa ajudá-las a avançar na compreensão do código alfabético de escrita, ou mesmo promover uma melhora significativa na leitura e na escrita de crianças com dificuldades.

Dentre as discussões teóricas sobre as controvérsias que giram em torno do tipo de relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita está o embate entre Bryant e Bradley (1987) e Bertelson (1985) em que este acusou Bryant e Bradley através de um artigo de terem desprezado à possibilidade de o aprendizado da leitura e da escrita poder melhorar o desempenho dos alunos nas tarefas que envolviam habilidades fonológicas, todavia, os autores contra-argumentaram respondendo que o centro da questão estava nos níveis de consciência fonológica “ e que um determinado nível precede a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que outros podem acompanhar e/ou ser resultado da aprendizagem” (STAMPA, 2009, p. 87).

Freitas (2004), menciona que ao se considerar que a consciência fonológica é uma consequência da alfabetização seria como desconsiderar a capacidade de as crianças ainda não alfabetizadas manipularem sílabas, rimas e aliterações, todavia não é isso que defendemos, pois antes do domínio da escrita as crianças já revelam ter essa capacidade ao serem submetidas a exercícios que abordem essas questões, dando respostas satisfatórias. É o que observo na minha experiência com crianças da educação infantil que desde cedo já são treinadas e habilitadas para o bom desempenho em rimas e aliterações.

Alguns estudiosos como Cardoso-Martins (1991), concebem que há uma próxima relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita. Acreditamos na validade da pesquisa desses estudiosos, mas entendemos que antes mesmo de alfabetizadas, as crianças já têm níveis de consciência fonológica, ainda que implicitamente ou inconscientemente, porque em alguns momentos fazem uso dos níveis mais fáceis de consciência fonológica, como o silábico e as habilidades de rima e de aliteração. Nesse sentido, se verifica pela literatura atual que alguns estudiosos se preocupam em promover um consenso entre o embate dos que acreditam que a consciência fonológica resulta na alfabetização das crianças e os que acreditam que a alfabetização resulta em melhores habilidades de consciência fonológica.

Esses embates gerados por diferentes posicionamentos dos variados autores, tem tido um redimensionamento pela seguinte visão:

Hoje é relativamente consensual que a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, permite efetuar previsões com alguma confiabilidade sobre o sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita, que algumas dessas competências (como consciência das rimas, sílabas e unidades intra-silábicas) se desenvolvem mais ou menos espontaneamente, mas que o desenvolvimento da consciência fonêmica requer para a maior parte das crianças alguma forma de instrução explícita (eventualmente, programas de treino ao nível das capacidades metafonológicas) (SILVA, 2003, p. 148).

Dentre esses acordos e desacordos de teorias, nos aliamos ao dizer de Silva (2003), em considerar que é preciso verificar através de pesquisas quais habilidades de consciência fonológica são fundamentais para o aprendizado da escrita e quais habilidades fonológicas podem ser aprimoradas pela alfabetização.

Dessa forma, aprender a escrever em português requer o domínio do princípio alfabético da escrita, que é a compreensão do relacionamento entre as letras e os sons que elas representam, não bastando a identificação visual das letras. O ato de ler e escrever com maior domínio “exige uma consciência da estrutura fonológica interna das palavras da língua, que deve ser muito mais explícita do que jamais foi exigida na linguagem falada” (SANTOS et. al.,2002, p. 85).

Alguns estudos estão sendo desenvolvidos acerca da relação entre consciência fonológica e a escrita, dentre eles, destacam-se os trabalhos de Menezes e Lamprecht (2009), que verificaram que mesmo sujeitos com desvios fonológicos apresentaram

resultados positivos na capacidade de refletir sobre os sons da língua pelo trabalho com a consciência fonológica.

Freitas e Vidor (2005) também desenvolveram uma pesquisa para verificar quais as diferenças do processo de alfabetização dos adultos e da aquisição da escrita pelas crianças pela aplicação de testes de consciência fonológica do CONFIAS e os resultados apontaram que as diferenças entre esses dois grupos é mínima e que o nível de maior dificuldade para ambos os grupos foi o fonêmico, o que permitiu às autoras concluir que a consciência fonológica e a escrita se influenciam e servem como elementos facilitadores um para o outro.

Ainda defendendo essa perspectiva, está Freitas (2004), que observou e acompanhou o desenvolvimento de crianças de 4 a 8 anos, concluindo que a consciência fonológica e a capacidade de manipular estruturas sonoras está estreitamente relacionada aos níveis de escrita das crianças quando em processo de alfabetização. Isso significa que possivelmente, uma criança na hipótese pré-silábica de escrita tem menor habilidade em manipular estruturas sonoras, enquanto que uma criança quando na hipótese silábico-alfabética ou alfabética tem melhores resultados na manipulação de estruturas fonêmicas porque já reflete melhor sobre os sons da língua, uma vez que já iniciou-se no processo de alfabetização.

Estudos desenvolvidos por Maluf e Barrera (1997), encontraram alta correlação entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da escrita ao verificarem que os leitores não-proficientes obtiveram piores resultados nas provas de consciência fonológica, sobretudo na detecção de fonemas iniciais. Para esses autores, a consciência fonológica reflete positivamente no aprendizado da leitura e da escrita, sendo fator influenciável na aquisição dessas habilidades.

Nessa reflexão, também incluímos Bortoni-Ricardo (2006), que em seus estudos sobre consciência fonológica e escrita aponta que faz-se necessário distinguir entre fonologia segmental e supra-segmental. A primeira considera que os fonemas têm alguma correspondência com os traços fonéticos e a segunda aponta para os traços que têm mais de um segmento, dentre os fenômenos da fonologia supra-segmental, o que mais parece refletir sobre a alfabetização são a tonicidade e o ritmo. Essa tonicidade que marca as palavras e distingue sílabas tônicas, átonas, pós-tônicas, gera algumas situações e resulta em interferências na produção escrita dos alunos, são elas:

Primeiro, eles manifestam uma forte tendência a aglutinar os vocábulos fonológicos no interior de um grupo de força, ignorando a convenção que determina que haja espaços entre as unidades mórficas quando essas são formas livres, isso acontece porque eles justapõem dois vocábulos fonológicos que vão constituir um só vocábulo formal composto. O primeiro caso reflete-se na escrita do alfabetizando como hipossegmentação e o segundo pode dar origem à hipersegmentação. Outra consequência importante da pauta acentual decorre da alofonia das vogais médias /o/ e /e/ em posição átona. Quando pretônicas a sua realização constitui uma regra variável; quando pós-tônicas a sua elevação é categórica no português (BORTONI-RICARDO, 2006, p.209)

Essa posição faz com que as letras perdam energia ao serem pronunciadas, uma vez que vogais médias átonas finais são frequentes nas palavras do português, por essa razão as crianças tendenciosamente grafam os fonemas /e/ e /o/ com as letras “i” e “u”.

Outro problema encontrado pelos alfabetizandos é a dificuldade para grafar o ditongo nasal /ãw/. Ortograficamente grafa-se “ão” nas sílabas tônicas e “am” em sílabas átonas finais, todavia internalizar e compreender essa regra da língua ainda é um desafio para os alunos principiantes, o que gera problemas de escrita.

Desse modo, entende-se que muitos dos problemas presentes nas produções escritas dos alunos são decorrentes do não conhecimento dessas regras da língua e constituem traços fonológicos, que podem ser minimizados quando ampliarem sua consciência fonológica. Assim, entende-se que a consciência fonológica é eficaz na imersão da criança no aprendizado da leitura, bem como pode favorecer um melhor desempenho num momento posterior a essa fase, o de escrita.

Assim, esta seção objetivou tratar da relação entre consciência fonológica e escrita. Para isso, buscamos apresentar os estudos de alguns autores para corroborar com a nossa hipótese de que a consciência quanto aos sons permitem à criança avançar no processo de reconhecimento na relação entre os sons e as letras, o que se torna imprescindível para a habilidade de escrita.

Todos esses estudiosos trouxeram diferentes contribuições para as pesquisas sobre consciência fonológica, assim como foi detalhado, cada um objetivou investigar o fenômeno sobre uma perspectiva a fim de atingir um objetivo e para isso utilizaram-se de metodologias variadas.

Para proceder a análise dos dados, selecionamos algumas atividades e testes utilizados por alguns que tratam sobre a habilidade de consciência fonológica, como Adams e cols (2006), Capovilla e Capovilla (2000) e extraímos algumas questões do

material desses autores, as demais foram adaptadas por nós, a fim de coletar o material para análise .

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Procedimentos metodológicos e o universo da pesquisa**

Este capítulo trata da metodologia adotada para investigar a temática proposta neste estudo que tem como objetivos específicos: verificar o nível de escrita em que os alunos da turma investigada se encontram e verificar se as habilidades em consciência fonológica são desenvolvidas após o aprendizado da escrita ou são desenvolvidas anteriormente ao aprendizado da escrita.

Para proceder a investigação, foi necessário definir a escola e a turma na qual se executaria a pesquisa, para isso, foram observados alguns critérios. O primeiro foi a faixa etária dos alunos ser de 8 a 10 anos que é o período da vida da criança que conforme os estudiosos os níveis de consciência fonológica estão mais avançados, uma vez que é nesse período que eles também se alfabetizam e começam a compreender algumas regras da língua e as aplicam no momento da escrita. O segundo critério foi eleger uma turma da rede pública de ensino.

Para execução da pesquisa, elegeu-se uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina- PI, do turno manhã com um total de 31 alunos, dos quais apenas 29 estiveram disponíveis para responder aos testes de consciência fonológica do início ao fim. Dentre eles, 18 eram meninos e 21 eram meninas com faixas etárias aproximadas, variantes entre 8 e 10 anos.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de campo do tipo quantitativo/qualitativo baseado em um modelo de pesquisa em que o pesquisador parte das suas hipóteses iniciais para conhecer uma realidade.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa quantitativa objetiva investigar as causas e consequências entre um fenômeno e suas explicações, dando ao pesquisador a possibilidade de mapear e analisar os níveis de escrita, bem como interpretar as hipóteses em que cada aluno se encontra.

Também elegemos a pesquisa qualitativa, devido ao seu caráter interpretativista dos fenômenos, de modo que a sala de aula é um ambiente privilegiado para analisar a rotina e sucessão dos fatos, como bem justifica Bortoni-Ricardo (2008, p.34) ao afirmar que a “pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

A coleta de dados se funda em informações que possam ser traduzidas em números para verificar ou não a ocorrência das hipóteses levantadas sobre o problema formulado. Para Richardson (1989), esse método se justifica pelo uso da quantificação para se aferir os dados e informações coletadas, quanto para precisar em valores os resultados. Desse modo, acreditamos ser esse o método eficaz e pertinente para executar esta análise.

Tendo sido definida a escola e a turma na qual se procederia, o passo seguinte foi definir os instrumentos de pesquisa que seriam utilizados para a coleta dos dados, foram eles: questionário aplicado aos pais das crianças para verificar o grau de instrução de cada um, o teste de consciência fonológica com 21 questões e o ditado de palavras.

Para proceder esta investigação, primeiramente observamos a rotina da turma e o funcionamento da aula de português, mantendo-nos na posição de observadores por um período de tempo para verificar como ocorria o processo de imersão rotineiro dessas crianças com a escrita e a oralidade, para então compreender como acontecia a relação entre fala e escrita no ambiente de sala de aula e para verificar se era desenvolvido o trabalho com a consciência fonológica dos alunos de forma implícita ou explícita, como defendem alguns autores, como Freitas (2004).

Em um segundo momento, iniciamos um trabalho de intervenção nessa realidade, em que para aferir os níveis de consciência fonológica, sugerimos à professora a aplicação de testes e exercícios, como jogos, brincadeiras que objetivassem explorar de forma mais sistemática essa habilidade nas crianças e nos apontasse o desempenho desses alunos e o nível em que a turma se encontra.

Em um terceiro momento, solicitamos que a professora titular realizasse um ditado com as crianças e posteriormente a pesquisadora deste trabalho realizou um segundo ditado, para servir como fonte de análise. Em seguida, foram coletadas as produções escritas dos alunos, mediante autorização da professora da turma para que através da análise do material coletado, percebêssemos as relações entre a escrita e a

consciência fonológica, bem como as hipóteses de escrita em que as crianças se encontravam .

Posteriormente, sentimos a necessidade de conhecer um pouco mais o perfil das famílias, para isso foi aplicado um questionário, com vistas a perceber o tipo de acompanhamento que as crianças recebiam em casa, nesse processo de pós-alfabetização, porque sabendo o grau de escolaridade dos pais poderíamos perceber melhor, por qual método foram alfabetizados, e se isso poderia vir a ser preponderante na maneira como conduziriam em casa também o ensino dos seus filhos e na maneira como enxergariam as hipóteses de escrita das crianças.

Acerca da influência dos fatores sócio-econômicos e de grau de instrução da família sobre a aquisição da escrita, Abaurre (1991, p. 211), constatou em uma de suas pesquisas que esses aspectos são preponderantes no processo de letramento da criança. O fato de algumas crianças conseguirem ler e escrever mais cedo do que outras pode talvez ser explicado em termos de uma exposição quantitativa e qualitativamente diversa com relação à escrita, por parte das crianças.

Desse modo, o questionário aplicado às famílias objetivou verificar a existência de alguma relação entre o grau de escolaridade dos pais e o desempenho dos alunos em escrita.

As atividades que foram aplicadas aos alunos no decorrer da intervenção foram reelaboradas pela pesquisadora deste trabalho para depois serem aplicadas, mas tiveram como eixo central os testes de consciência fonológica elaborados por linguistas, fonoaudiólogos e pedagogos, com a finalidade de perceber a consciência fonológica dos alunos e para observar a relação do desenvolvimento dessa capacidade com a aquisição da escrita.

Portanto, tendo em vista, a semelhança de objetivos com a nossa pesquisa, nos baseamos nos testes de Adams (2006), e Capovilla e Capovilla (1998), para verificar o nível de consciência dos alunos na execução desses testes.

Na análise dos dados, classificamos quantitativa e qualitativamente os resultados a partir da observação e análise das produções textuais dos alunos, verificamos quais as hipóteses de escrita das crianças, se a pré-silábica, silábica, silábica – alfabética, ou alfabética, baseado nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1989), para então verificarmos os níveis de consciência fonológica das crianças.

O que justifica essa nossa sistemática de trabalho é o dizer de Vianna (2003, p. 46) “o pesquisador deve definir categorias e unidades de comportamentos a serem observados e estabelecer meios de mensurá-los, isso exige um período de observação inicial”. Acordamos com essa assertiva, em virtude dos objetivos ao qual nos propomos de verificar a relação entre escrita e consciência fonológica, em que para compreender essa relação, precisamos aferir o conhecimento dos sujeitos de forma sistemática acerca dessa capacidade e como melhor opção sugerida pelos estudiosos da área, temos os testes de consciência fonológica.

### **3.2 A fase da pesquisa de campo**

A escola eleita para execução da pesquisa atende crianças desde o 1<sup>a</sup> ao 5<sup>o</sup> ano do ensino Fundamental, assim que a localizamos, mantivemos contato com o coordenador pedagógico e com a diretora para autorizarem nossa visita à escola e ali desenvolver a pesquisa. Tendo em vista que na fase inicial das visitas à escola, ainda não estava totalmente definido como seria o teste que aplicaríamos aos alunos, optamos por esclarecer à professora da turma qual o objetivo da nossa pesquisa em investigar a correlação entre a escrita e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos alunos daquela série e esclarecemos como isso poderia favorecer as crianças inseridas neste processo de desenvolvimento da lecto-escrita. Desde então, ela deu oportunidade para sugerirmos atividades, jogos e brincadeiras que promovessem o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos alunos.

O primeiro momento da pesquisa foi o de adentrar no ambiente escolar e passar a fazer parte da rotina da aula de língua portuguesa para criar a familiaridade com os sujeitos pesquisados e com a professora da turma sem todavia, perder a imparcialidade de pesquisadora na qual me encontrava.

Um fator que muito contribuiu para uma atuação mais deliberada da pesquisadora nesta sala de aula para planejar o modo como iríamos proceder a coleta dos dados foi o fato de a professora titular da turma estar com 6 meses de uma gestação de risco que tinha acabado de retornar de uma licença no período em que iniciamos a pesquisa. Em virtude disso, a professora foi solícita em nos ceder aulas para proceder as atividades definidas no cronograma desta pesquisa.

Previamente esclarecemos à professora da turma a importância de as crianças participantes da pesquisa não terem nenhuma dificuldade de aprendizagem, pois o objetivo da pesquisa não atende essas demandas de casos particulares. Em função disso, a única aluna especial da turma, uma criança com síndrome de down não teve suas produções incluídas na análise do material.

Conforme as evidências apresentadas na literatura sobre a temática deste trabalho, o exercício de correspondência grafofonêmica favorece a percepção da criança em compreender a relação que há entre a fala e a escrita, como defendem Adams (2000), Capovilla e Capovilla (2000), dentre outros estudiosos.

Em virtude disso, antes de aplicarmos os testes e de coletarmos o material escrito, sugerimos à professora desenvolver algumas atividades que proporcionassem essa reflexão sobre a fala, através de cantigas, histórias rimadas, a parlenda e o trava-língua foram bastante explorados em cartazes ilustrados, o que estimulou as crianças a memorizarem alguns, como: “Corre cutia”, “Lencinho na mão”, “O sapo dentro do saco”, “A pia pinga”, “Macaca Sofia”, dentre outros. No contato com esses textos, sempre era explorado aspectos como rimas, sílaba inicial, medial e final, quantidade de letras e de sílabas das palavras.

Quando a professora começou a desenvolver esses questionamentos a participação das crianças era tímida, pois como não faziam esse tipo de atividade, não sabiam de que modo resolvê-las, mas a partir da terceira aula, o resultado passou a ser significativo, pois as crianças revelavam satisfação em se envolver com essas propostas.

Nesta fase da pesquisa, calculou-se um total de 2 meses e 10 dias entre o início do mês de outubro de 2014 ao fim do ano letivo em dezembro de 2014 no ambiente de escola. Nesse ínterim, protocolamos aulas, aplicamos questionários à família sobre o grau de instrução dos pais, aplicamos os testes de consciência fonológica e avaliamos através de anotações o grau de dificuldade das crianças em cada questão, coletamos produções textuais das crianças e realizamos ditados de palavras. Nesse período de tempo também houve ocasiões em que tivemos que interromper a execução de algumas atividades, em virtude de semanas de provas, palestra com estagiários de uma faculdade sobre a temática da sustentabilidade e a aplicação de uma prova da SEMEC aos alunos para verificar os conhecimentos em português e matemática dos alunos do 4º ano.

O teste de consciência fonológica foi planejado e adaptado pela pesquisadora, mas previamente apresentado à professora da turma, para que estivesse a par do que estava

sendo proposto aos seus alunos. O teste foi aplicado em etapas, conforme detalhado na análise dos dados. A primeira etapa, contemplou as habilidades de rima e de reconhecer aliterações, a segunda contemplou a consciência silábica e a terceira a consciência fonêmica, que para os estudiosos é a mais elaborada e requer bem mais dos alunos.

Para realizar a aplicação dos testes de consciência fonológica, o ditado de palavras, e a produção de textos, a pesquisadora desenvolveu com a ajuda da professora a coleta do material para análise. A professora disponibilizou do tempo de sua aula para que a pesquisadora aplicasse os testes, o ditado de palavras e a produção textual.

No teste a pesquisadora explicou coletivamente questão por questão, caso houvesse alguma dúvida, os alunos eram instigados a encontrar a solução para seus questionamentos, sem todavia ter respostas prontas. Algumas crianças solicitavam uma explicação mais detalhada das questões e requeriam um acompanhamento mais sistemático no momento da aplicação, pois demonstravam insegurança em executar o que era proposto.

No momento do teste nos ativemos a observar e protocolar quais questões foram encaradas como as mais fáceis de serem resolvidas e quais delas exigiram mais conhecimento dos alunos.

Posterior a etapa de organização dos dados em tabelas e gráficos que indiquem a porcentagem de erros e acertos dos alunos, discutimos esses dados a fim de compreender as causas que levaram os alunos às hipóteses encontradas e relacionamos a teoria alavancada no referencial teórico ao fenômeno contemplado no material de análise, com vistas a interpretá-lo e compreendê-lo.

Posteriormente, tendo em vista os objetivos ao qual nos propomos neste trabalho, solicitamos que a professora titular da turma conduzisse o primeiro ditado de palavras observado durante o período que ali estivemos. Haja vista, a frequente interferência da professora durante o ditado de palavras conduzido por ela, solicitamos sua autorização para proceder um segundo ditado posteriormente. Nesta segunda oportunidade, pudemos confrontar o desempenho das crianças diante de uma produção espontânea, em que pudessem levantar hipóteses sobre a escrita, frente ao registro produzido mediante intervenção da professora.

A coleta das produções textuais aconteceu em situações variadas. Alguns dos textos foram coletados em situações não sistemáticas em que a própria professora exigiu a produção dos alunos. Em outras ocasiões, a solicitação da produção foi da

pesquisadora, como no caso em que as crianças tiveram que produzir texto mediante observação e descrição de cenas, escuta de histórias e depois fazer o registro do que ouviram.

### **3.2.1 A intervenção para coleta dos dados**

A pesquisa tem o caráter de pesquisa de campo com caráter interventivo, uma vez que nos propusemos a aplicar exercícios, jogos, brincadeiras e testes ao grupo de alunos a fim de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica para por fim, coletarmos as produções textuais das crianças.

O teste de consciência fonológica foi respondido individualmente por cada criança e foi segmentado em 4 etapas equivalentes a 8 aulas, com a supervisão e orientação da pesquisadora e professora titular da sala de aula. Os ditados foram realizados em um momento posterior, um foi conduzido pela professora da turma e o segundo ditado foi conduzido pela pesquisadora.

As produções textuais coletadas também foram produzidas em várias etapas, uma delas foi conduzida pela professora, que contou as histórias Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e João Pé de Feijão. Depois solicitamos às crianças escreverem o resumo de uma das histórias, a segunda oportunidade foi conduzida pela pesquisadora que montou algumas cenas do gibi da Turma da Mônica e distribuiu entre os alunos para que eles criassem a história mediante a observação de cada cena. A última produção de texto foi proposta aos alunos pela professora com tema livre que ficasse a critério dos alunos.

O teste de consciência fonológica compõe-se por questões de rima, aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica.

O teste de consciência fonológica é composto por 21 questões, para avaliar as habilidades de rima e aliteração, as habilidades de manipulação silábica as habilidades de consciência fonêmica sendo subdivididas da seguinte forma: 4 questões de rima com 8 itens, 3 questões de aliteração com 6 itens, 2 questões de síntese silábica com 9 itens, 2 questões de segmentação silábica com 7 itens, 2 questões de manipulação silábica com 10 itens, 1 questão de transposição silábica com 5 itens, 1 questão de síntese fonêmica com 6 itens, 1 questão de segmentação fonêmica com 7 itens, 4 questões de manipulação fonêmica com 16 itens e 1 questão de transposição fonêmica com 6 itens.

O ditado de palavras foi coletado em dois momentos, o primeiro em que foi desenvolvido pela professora e o segundo que foi desenvolvido pela pesquisadora, ambos os ditados têm 7 palavras o que soma um total de 14 palavras. Somando o total das 7 palavras de cada ditado verificou-se que em cada palavra teve uma variação de aproximadamente 4 a 7 tipos de grafias variantes para cada palavra, com uma média de 35 ocorrências no primeiro ditado. No segundo ditado foram verificadas 48 variações de palavras, somando um total de 73 ocorrências verificadas nos dois ditados.

Uma das categorias de análise dos dados foram as classificações dos erros ortográficos propostos por Zorzi (1998), para analisar as produções textuais e o ditado de palavras, são eles: representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, junção-separação, confusão am/ão, generalização de regras, trocas surdas/sonoras, acréscimo de letras, letras parecidas, inversões, outras alterações.

Para relacionar esses dados do ditado com as hipóteses de escrita em que estão os alunos, foi elaborada uma tabela e um gráfico para categorizar conforme os registros verificados os níveis de escrita em que as crianças se encontram conforme visto em Ferreiro e Teberosky (1989). Por um critério de organização, em um terceiro momento optamos por classificar as variações das palavras do ditado, ou erros de escrita junto com as produções textuais dos alunos. Para isso, também foram estruturados gráficos e tabelas para representar os erros mais frequentes e menos frequentes nas produções dos alunos.

Quanto à escolaridade dos pais dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário para verificar o grau de instrução de cada um e aferiu-se que dentre os pais não havia nenhum analfabeto, todos frequentaram a escola e aprenderam a ler e escrever. Dos 29 pais, 17 concluíram apenas o Ensino Fundamental, 10 concluíram o Ensino Médio, 1 abandonou os estudos quando estava no último ano do Ensino Médio e apenas uma mãe iniciou o curso superior de Pedagogia em uma faculdade. Ainda conforme informações coletadas no questionário, maior parte das crianças têm as atividades orientadas pelos pais ou as respondem sozinhas e 5 crianças fazem reforço.

Pela observação da pesquisadora do histórico escolar da família das crianças, conclui-se que as crianças estão imersas em um ambiente não muito estimulador das habilidades de consciência fonológica, uma vez que os pais confessaram não saber orientar atividades de leitura e de escrita.

Pelo depoimento dos pais, ficou evidente a dificuldade em ajudá-los a aprender a ler por um caminho que não fosse o B- A- BĂ que foi a maneira como eles foram alfabetizados, o que nos leva a crer que por muitas vezes no momento da orientação das atividades dos alunos essa confusão também deve acontecer no ambiente de casa, por quererem induzir as crianças a serem alfabetizadas pelo método global, assim como provavelmente devem ter sido também alfabetizados.

Dessa maneira, compreende-se a importância de as crianças terem uma orientação adequada em casa e na escola que não gere nelas dúvidas e incompatibilidades de como devem encarar o processo de apropriação da escrita e da ortografia presentes na pós-alfabetização.

### 3.3 A organização do teste de consciência fonológica

O teste de consciência fonológica utilizado nesta pesquisa estruturou-se semelhantemente ao que propõe Capovilla e Capovilla (2004), na tabela a seguir que exemplifica os tipos de questões que contemplam as habilidades de consciência fonológica analisadas. Do mesmo modo como se subdividem em habilidades, também optamos por sistematizar em 3 etapas a aplicação do teste de consciência fonológica aplicado aos alunos, em que a primeira fase aconteceu no nível supra-segmentar que envolve as habilidades de rima e aliteração, outra que contempla a habilidade silábica e por fim a habilidade fonêmica.

O escore do teste é de um ponto para cada item correto, que corresponde a um total de 80 pontos, uma vez que o teste possui 80 itens dentro das 21 questões.

Baseamo-nos nesta tabela, para sistematizar a forma de proceder ao teste e posteriormente elaboramos outra tabela para detalhar o desempenho dos alunos em cada habilidade.

Tabela 6 . Itens da prova de Consciência Fonológica

Habilidades de consciência fonológica	Exemplos de tarefas
<i>Supra-segmentares</i>	
Rima	A criança deve julgar dentre três palavras faladas pelo aplicador, quais são as duas que terminam com o mesmo som. Ex: /bolo/,

Aliteração	/mala/, /rolo/.  A criança, deve julgar dentre três palavras, quais são as duas que começam com o mesmo som. Ex: /fada/, /face/, /vila/.
<p><i>Silábicas</i></p> <p>Segmentação silábica</p> <p>Síntese silábica</p> <p>Manipulação silábica</p> <p>Transposição silábica</p>	<p>A criança deve separar uma palavra falada pelo aplicador nas suas sílabas componentes. Ex: /livro/= /li/-/vro/.</p> <p>A criança deve unir as sílabas faladas pelo aplicador, dizendo que palavra resulta da união. Ex: /Pa/-/pel/= papel.</p> <p>A criança deve adicionar e subtrair sílabas de palavras dizendo qual a palavra formada. Ex: adicionar /rrão/ ao fim da palavra /maca/= /macarrão/. Subtrair /sa/ do início de /sapato/= /pato/.</p> <p>A criança deve inverter as sílabas de palavras dizendo qual a palavra formada. Ex: /pata/ /tapa/; /dona/= /nado/.</p>
<p><i>Fonêmicas</i></p> <p>Segmentação fonêmica</p> <p>Síntese fonêmica</p> <p>Manipulação fonêmica</p> <p>Transposição fonêmica</p>	<p>A criança deve separar uma palavra falada pelo aplicador nos seus fonemas componentes. Exemplo: /dia/= /d/-/i/-/a/.</p> <p>A criança deve unir os fonemas falados, pelo aplicador dizendo que a palavra resulta da união. Ex: /f/-/o/-/i/</p> <p>A criança deve adicionar e subtrair fonemas de palavras dizendo qual a palavra formada. Ex : adicionar /r/ no fim de /come/= /comer/. Subtrair /p/ no início de /punha/= /unha/.</p> <p>A criança deve inverter os fonemas de palavras, dizendo qual a palavra formada. Ex: /és/= /sé/; /sai/= /ias/.</p>

Fonte: Capovilla e Capovilla (2004, p. 233), apud Carvalho (2010).

A partir da observação da tabela proposta por Capovilla e Capovilla (2004), estruturou-se o teste de consciência fonológica aplicado aos alunos do 4º ano. Algumas questões foram retiradas de Adams (2006) e outras foram adaptadas de Capovilla e Capovilla (1998), os aspectos e as subdivisões observados no teste foram os seguintes: as questões que envolviam habilidade de rima foram 4 e sugeriram que as crianças copiassem palavras que rimassem com as palavras sugeridas na prova e ligasse imagens que terminassem do mesmo modo. A pontuação desta habilidade variou entre 0 e 8 pontos.

A tarefa de aliteração consistiu em as crianças localizarem todas as palavras que aliteravam dentro de um texto e completarem as palavras com sílabas iniciais, essa proposta se constituiu por 6 pontos.

A terceira habilidade explorada no teste tinha 9 itens, foi a de síntese silábica e exigiu dos alunos a união de sílabas a outras palavras para formar novos nomes.

A quarta tarefa foi a segmentação silábica com pontuação de 0 a 7 pontos e consistiu em separar as sílabas das palavras e quantificá-las.

A quinta habilidade foi a manipulação silábica com itens que variaram de 0 a 10 pontos, com questões que sugeriram a retirada e o acréscimo de sílabas para formar novas palavras.

A sexta tarefa foi a de transposição silábica com 5 itens que sugeriram a troca, inversão da posição das sílabas para formar novas palavras.

A sétima habilidade envolvida foi a de síntese fonêmica com questão que sugeriu que os alunos unissem os fonemas para descobrir as palavras que poderiam ser formadas, essa questão, tinha 6 itens.

A oitava habilidade analisada no teste foi a de segmentação fonêmica com uma questão, com variação de 0 a 7 pontos, com a proposta de fazer a separação dos fonemas das palavras.

A nona habilidade foi de manipulação fonêmica com quatro questões, subdivididas em 16 itens, com propostas para adicionar fonemas ao início, meio e fim das palavras, bem como, retirar fonemas, do início e do fim para formar novas palavras.

Por fim, há uma questão que sugere o trabalho de transposição fonêmica com 6 itens, com a sugestão de inverter a posição das letras para escrever as novas palavras que eram possíveis formar.

No capítulo seguinte, inicialmente serão discutidos os resultados do teste de consciência fonológica, depois serão analisadas as produções textuais conforme os classificados por Zorzi (1998), por fim serão discutidos os resultados do ditado de palavras e sua relação com os níveis de escrita.

#### **4 O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Neste capítulo serão apresentados, discutidos e detalhados os resultados das análises dos dados coletados, conforme os objetivos propostos nesta pesquisa e os procedimentos detalhados no capítulo anterior. Para tornar a análise mais consistente e compreensível, fizemos a retomada de alguns aspectos da teoria, para justificar alguns dos procedimentos ou dos resultados alcançados, tendo em vista que a análise aqui adotada é quantitativa e qualitativa.

A análise está organizada em conformidade com os três tipos de materiais coletados. Primeiramente, analisamos o resultado do desempenho das crianças no teste de consciência fonológica, em um segundo momento, discutimos o resultado das produções textuais com observação dos erros propostos por Zorzi (1998), e por fim, analisamos o ditado de palavras e verificamos através desses dados os níveis de escrita dos alunos.

A análise das atividades de consciência fonológica será apresentada nesta seção, com a discussão apenas das questões mais representativas das habilidades nos níveis supra-segmentares que envolvem as atividades de rima e de aliteração e as habilidades de nível silábico e fonêmico.

##### **a. A habilidade de rima**

Para explorar as habilidades de rima, inicialmente, lemos a poesia “A casa e o seu dono” de Elias José que é toda rimada, para chamar atenção das crianças para a sonoridade que a rima dá ao texto.

Em seguida, copiamos no quadro um trecho rimado da poesia e pintamos da mesma cor as palavras que tinham rimas iguais. Depois disso, sugerimos às crianças que continuassem a poesia dando sugestões de outros nomes que também rimassem entre si. À medida que perguntávamos a parte que se repetia em cada verso (Essa casa é

de ... Quem mora nela é ...) as crianças conseguiram pensar em nomes que tinham rimas tão interessantes quanto os da poesia. É o que se observa no texto seguinte, que ilustra inicialmente a poesia de Elias José e em seguida a rima criada pelas próprias crianças.

**A CASA E SEU DONO**

Elias José

ESSA CASA É DE CACO  
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA É DE CIMENTO  
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA  
QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA  
QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE  
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE  
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

Fonte: Livro Ed. Infantil: Vai Começar a Brincadeira. Vol.II. 2014.

ESSA CASA É DE TIJOLO  
QUEM MORA NELA É O TOURO  
ESSA CASA É DE PALHA  
QUEM MORA NELA É A NATÁLIA  
ESSA CASA É TÃO FRACA  
QUEM MORA NELA É A GATA  
ESSA CASA É TÃO ESTREITA  
QUEM MORA NELA É A ESTRELA.

Fonte: texto produzido pelos alunos do 4º ano a partir da leitura do poema de Elias José.

O poema de Elias José, exposto acima foi a primeira estratégia para introduzir o trabalho com rima às crianças e a partir desse contato inicial, conseguiram produzir coletivamente uma espécie de paródia improvisada pela leitura do texto original.

Após explicarmos o que era rima, sugerimos uma atividade em que os alunos deveriam escrever palavras, ou desenhar objetos que rimassem com o próprio nome deles, porque assim como Ferreiro e Teberosky (1989), defendem que a criança

principia o entendimento da escrita pelo contato com o próprio nome e a partir daí o amplia para estabelecer relação com outros nomes, também nos apoiamos nesta premissa e acreditamos que partir do nome dos alunos os daria maior respaldo para encontrar rimas semelhantes, uma vez que já havia a familiaridade com o som do próprio nome e poderia gerar uma reflexão mais alcançável para eles.

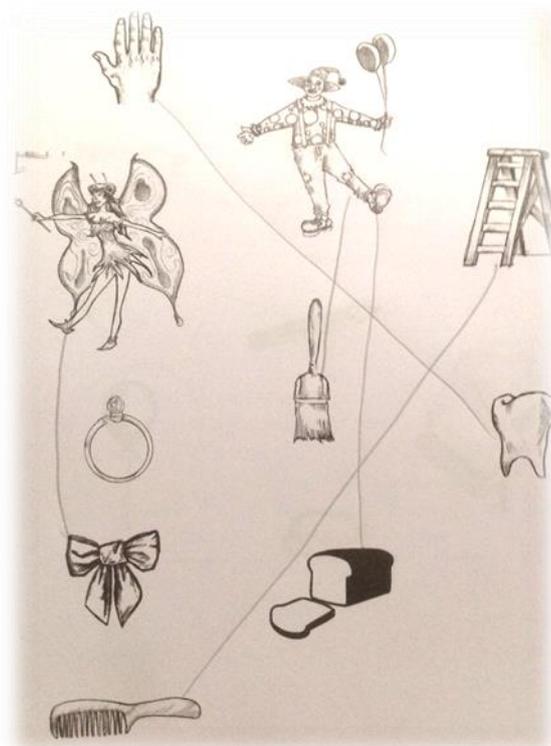
Também foi proposto uma outra estratégia para exemplificar os casos de rima, um jogo em que as crianças foram organizadas em roda e foi distribuído aos alunos figuras de objetos que têm nomes que terminam de três jeitos diferentes “ão”, “to” “la”. Foram dispostas três caixas no meio da roda e as crianças foram orientadas a pronunciarem com ênfase o nome do objeto e depositar dentro da caixa que tivesse na tampa a sílaba que a criança estivesse segurando. Assim, as crianças foram observando os sons finais de cada imagem para depositá-las dentro da caixa.

A partir desta atividade, aplicamos a primeira etapa do teste envolvendo rima, uma vez que previamente mantiveram contato com atividade semelhante que os daria suporte necessário para resolver as questões e entenderem a dinâmica da proposta.

### 1ª questão ilustrativa

Ligue os pares de imagens que têm nomes que rimam entre si.

Figura 1 : Teste de rima



Fonte: Adams (2006, p. 146). Questão utilizada no teste de Consciência Fonológica.

Antes da aplicação do teste, foi dada a instrução formal de como deveriam responder a questão, que envolve a identificação de sílabas finais que terminam de forma semelhante, ou seja, julgar palavras que rimam entre si.

Ao darmos o comando da questão, explicamos que assim como procedido nas atividades desenvolvidas anteriormente, era necessário que os alunos localizassem dentre as imagens os pares que tivessem palavras que rimassem e em seguida deveriam ser ligadas. Antes de começarem a responder, nomeamos cada figura para evitar confusões das crianças darem outro suposto nome às imagens.

Dentre as tarefas analisadas, foi localizada a atividade da figura ilustrada anteriormente, em que o aluno provavelmente confundiu o conceito de rima com o de aliteração, porque se preocupou em ligar algumas imagens que começavam com o mesmo som, alterando até mesmo a palavra que nos preocupamos em informar antes do início do teste, para formar os seguintes pares de palavras: **mão** que foi substituída pela palavra **dedo**, e que a criança entendeu formar par com **dente**. **Pente** que foi substituído por **escova** para formar par com **escada e pão** para formar par com o nome **palhaço**. Nas questões das demais crianças, algumas ligaram as imagens aos pares correspondentes, outras deixaram de ligar por imaginarem que ficou faltando par correspondente para as imagens fada, palhaço, anel, pincel, laço.

Para Adams (2006), há um fator que deve ser considerado na escolha das atividades que envolvem rima, que é o uso de imagens, porque assim a criança julgará pela fala as palavras que rimam e não pela observação escrita.

Comparando o desempenho dos alunos na primeira com as demais questões de rima, percebeu-se um melhor desempenho na primeira questão, na qual as crianças deveriam ligar as imagens que tinham a mesma rima.

Nas demais questões de rima, a quantidade de crianças que não responderam algumas questões foi bem maior do que a quantidade de crianças que não responderam a primeira questão, tendo em vista que para eles é bem mais fácil ligar as imagens já expostas na prova do que pensar em outras palavras que rimassem com as palavras sugeridas nas demais questões.

Tabela 7. Total de acertos por alunos em cada item da questão de rima

Itens do teste	1	2	3	4	5
%	3,4%	10,3%	10,3%	17,2%	58,62%
<b>acertos/alunos</b>					

Na análise dos testes, observou-se que o desempenho das crianças foi satisfatoriamente proveitoso na primeira questão de rima com um total de 58,62% dos alunos que acertaram todos os itens da prova.

Na tabela acima ratifica-se que o desempenho das crianças nessa questão foi elevado, uma vez que mais da metade da turma acertou os 5 pontos correspondentes ao valor total da questão.

O índice de crianças que teve desempenho mínimo nessa questão foi de apenas 3,4% o que revela que as crianças nessa fase da vida escolar já têm desenvoltura em manipular rimas, uma vez que essa habilidade pode ser treinada e adquirida desde a educação infantil, como preveem alguns estudiosos que defendem que a manipulação das estruturas intra-silábicas pode ser fator decisivo e facilitador da apropriação do princípio alfabético.

Durante a aplicação do teste, observamos que as crianças de modo geral, não demonstraram dificuldade em localizar as rimas, exceto aquelas que confundiram os conceitos de rima e de aliteração e as que deram outro nome aos objetos da questão, mas os demais alunos se preocuparam em pronunciar os nomes para ligar os que terminavam de forma semelhante.

O resultado desse desempenho positivo das crianças no teste de rima atesta que não necessariamente a criança desenvolve as habilidades de consciência fonológica após o período de alfabetização, pois dentre os alunos que tiveram êxito nas questões de rima, estavam também as crianças ainda não alfabetizadas. Desse modo, evidencia-se que a consciência em rima pode ser desenvolvida espontaneamente através de brincadeiras, parlendas e cantigas populares antes da aprendizagem da escrita, de modo que esse treino pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, como aconteceu com a turma de 4º ano investigada nesta pesquisa.

#### **b. A habilidade de aliteração**

Antes de iniciarmos a atividade de aliteração, explicamos que aliteração é a repetição de consoantes ou sílabas, geralmente tônicas, que ocorrem em duas ou mais palavras. A repetição dos sons pode ser no início e no interior de palavras e podem ser encontradas em frases, versos, estrofes, parlendas, poemas e trava-línguas.

Para ilustrar com exemplo o caso de aliteração, usamos trava-línguas “Três tigres” e “A roupa do rei de Roma”.

*“Três tigres tristes para três pratos de trigo.  
Três pratos de trigo para três tigres tristes”.*

*“O rato roeu a roupa do rei de Roma”.*

Fonte: trava-línguas utilizados durante a aula de aliteração.

Para verificar se os alunos perceberam onde estava a aliteração, perguntamos, o que se repetiu em algumas das palavras dessas trava-línguas? “Em que posição está o som que se repetiu”?

A pesquisadora exemplificou o caso de aliteração com o próprio nome, citando sílabas que iniciassem do mesmo modo, para facilitar a compreensão dos alunos.

Elegeu-se partir do nome das crianças pelo mesmo critério usado na atividade da rima com o nome, a familiaridade com as letras e sílabas do próprio nome, proporcionaria melhor alcance para a criança.

Também foi desenvolvido um jogo similar ao de rima, em que foram distribuídas imagens de objetos cujos nomes aliteram de três formas diferentes, “bo”, “ca”, “ma”. Três caixas foram dispostas e em cada uma delas havia uma sílaba na qual deveriam ser depositadas as imagens que tivessem sons iniciais correspondentes aos das sílabas de cada caixa.

Após essa dinâmica os testes de aliteração foram distribuídos e foi dado o comando para as crianças pronunciarem o nome de cada palavra e completar a sílaba que faltava na posição inicial.

Em nossos registros, identificamos que alguns dos alunos manifestaram dúvida após a explicação do teste, com perguntas como: “o que são sílabas que aliteram”? Para esclarecer a dúvida, retomamos através de explicação o exercício proposto

anteriormente e demos uma explicação para distinguir rima e aliteração, tendo em vista que na questão de rima, verificamos que muitas crianças confundiram os conceitos.

A seguir tem-se a questão representativa do teste de aliteração eleita para a análise e discussão dos dados.

Figura 2 : Teste de aliteração

Complete os nomes das figuras com as letras que estão faltando.



Fonte: Capovilla e Capovilla 2000. Questão utilizada no teste de consciência fonológica.

Durante a aplicação do teste, observamos que os alunos da turma que estavam no nível silábico de escrita, conseguiam perceber a letra “a” e a registraram, mas por perceberem que havia duas lacunas a serem preenchidas supuseram que eram duas letras, todavia ficaram aflitos por não saber qual a outra letra que faltava para completar a sílaba.

Outro caso de erro bastante verificado nessa questão, foi o de alunos que confundiram a escrita das letras *m* com a letra *n*, grafando indevidamente a sílaba.

A seguir a tabela demonstrando as pontuações dos alunos.

Tabela 8. Total de acertos por alunos em cada item da questão de aliteração

Itens do teste	1	2	3	4
----------------	---	---	---	---

<b>% acertos/alunos</b>	3,4%	13,7%	17,2%	65,5%
-------------------------	------	-------	-------	-------

A análise da tabela permite verificar que 65,5% dos alunos conseguiram acertar os 4 itens da 5ª questão, 17,2% acertaram 3 itens, 13,7% acertaram 2 itens e apenas 3,4% acertaram 1 item. Esses resultados apontam um desempenho positivo dos alunos no teste de aliteração, pois a margem de acertos para a média de crianças foi elevada.

Ao compararmos o resultado do desempenho dos alunos na questão analisada com o desempenho que eles tiveram nas outras duas questões de aliteração do teste em anexo, que tratam da identificação das aliterações no texto, percebemos que houve relativa alteração nos valores. Dentre todas as questões do teste de consciência fonológica, essa foi a questão em que os alunos tiveram maior êxito, provavelmente em virtude de as quatro palavras terem a sílaba inicial MA e alguns dos alunos supostamente possam ter inferido que todas as palavras deveriam iniciar com a mesma sílaba.

O desempenho dos alunos verificado no teste de aliteração nos causou surpresa, pois baseado nas pesquisas os estudos nessa área apontam que a habilidade na qual as crianças apresentam melhores resultados é na de rima, todavia na turma investigada as crianças revelaram desenvoltura na habilidade de completar as lacunas com sílabas que aliteram, o que revela que comparada à habilidade de rima a habilidade em aliteração foi o aspecto no qual as crianças apresentaram maior domínio.

Em diálogo mantido com a professora durante o teste, ela revelou que esse tipo de proposta de encontrar palavras que iniciassem do mesmo modo, era um tipo de atividade que ela sugeria com frequência e que os alunos já tinham o hábito de responder. Acreditamos que esse treino em aliteração promovido pela professora possa ter sido a causa de tão positivo resultado no teste.

Semelhantemente ao teste de rima, verificamos que crianças não alfabetizadas também conseguiram resolver as questões de aliteração com desempenho razoável. Esse resultado demonstra que as habilidades intra-silábicas que envolvem manipulação de rima e aliteração precedem o processo de alfabetização e podem favorecer o progresso dos alunos no aprendizado da escrita.

### **c. Teste de consciência de sílaba**

Os estudos em consciência silábica a entendem como um dos níveis de consciência silábica, que envolve a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e realizar análise e síntese vocabular.

Antes de darmos início ao teste de consciência silábica, procedemos como recomenda Adams (2006), que diz que ao se trabalhar com a quantidade de sílabas das palavras deve-se ensinar às crianças que cada sílaba corresponde a um pedacinho da palavra que pode ser contado, através de exercícios como bater uma palma para cada vez que a boca se abre para pronunciar uma sílaba. Para isso, utilizamos como exemplo algumas palavras com quantidades de sílabas diferentes, como: pé, sol, pó, andar, caminhar, para aplicar o procedimento sugerido pela autora.

Em seguida, preocupamo-nos em distinguir as letras das sílabas, listamos algumas palavras e quantificamos quantas letras e quantas sílabas havia em cada palavra e elegemos um símbolo + (mais) para representar cada letra e o símbolo o (bolinha) para representar a quantidade de sílabas. Ao final, questionamos se havia mais sílabas ou letras. Explicamos às crianças que sílabas são os pedacinhos de cada palavra e podem ser contados, sugerimos como forma de contar as sílabas das palavras, que cada vez que a boca se abrisse para pronunciar uma sílaba, deveríamos bater uma palminha. A quantidade de palma corresponderia à quantidade de sílaba.

Para tornar as explicações mais claras, realizamos juntamente com as crianças o jogo das caixas com números indicando a quantidade de sílabas das palavras. Para esse jogo foram utilizadas 3 caixas, numeradas com os números 1, 2 e 3 para representar a quantidade de sílabas dos nomes. As crianças foram dispostas em roda dentro da sala e as caixas ficaram no centro, ao redor delas foram colocadas imagens de palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas.

A orientação dada às crianças foi que cada uma seria escolhida para pegar uma imagem, dizer o nome dela e bater palmas para cada sílaba desse nome, depois das palmas as crianças deveriam contar o número de sílabas da palavra e colocá-la na caixa que contivesse o número correspondente à quantidade de sílabas.

Durante essa proposta, algumas crianças pediram papel e lápis para escreverem os nomes das palavras para visualizarem no papel como ficaria a escrita e então quantificarem as sílabas, pois de cabeça não conseguiram alcançar a resposta. Outros alunos fizeram confusão com a quantidade de sílabas e de letras e precisaram da nossa intervenção para resolver a dúvida.

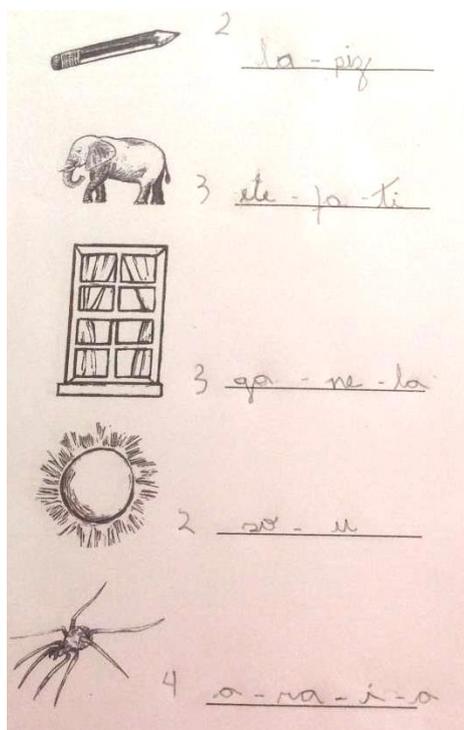
Logo após o jogo, as crianças reorganizaram a sala em fila e foram distribuídas as questões do teste de consciência silábica. Cada questão foi lida e bem explicada, ainda assim, houve crianças que solicitaram nossa ajuda com frequência. Dentre as questões do teste de sílaba foi eleita para discussão desta análise a questão que envolve a segmentação silábica, haja vista ter sido essa a questão na qual as crianças apresentaram desempenho mais proveitoso da habilidade de consciência silábica.

Foi explicado às crianças que para responder essa questão era preciso descobrir a quantidade de sílabas da palavra para fazer a separação silábica de cada uma, antes de iniciarem, nomeamos as imagens, **lápiz**, **elefante**, **janela**, **sol**, **aranha**, para evitar interpretações diferentes.

A seguir tem-se uma das questões do teste de consciência silábica respondida por um dos alunos da turma do 4º ano, eleita para discussão.

Figura 3: Teste de consciência silábica

Pronuncie o nome das imagens e faça a separação silábica das palavras. Indique o número de sílabas de cada uma.



Fonte: Capovilla e Capovilla (2000). Questão utilizada no teste de consciência fonológica aplicado aos alunos do 4º ano.

Este item avalia a consciência silábica das crianças quanto à capacidade de segmentar as palavras e de quantificar o número de sílabas. No teste de consciência silábica, verificou-se que a segmentação silábica foi a quinta habilidade em que as crianças tiveram melhor desempenho.

Durante a aplicação do teste, observou-se que até mesmo algumas crianças ainda não alfabetizadas conseguiram responder a essa questão, o que significa que a consciência das sílabas assim como das rimas pode se desenvolver anteriormente ao aprendizado da escrita.

A seguir, se vê a descrição do total de acertos por alunos em cada item dessa questão.

Tabela 9. Acertos por alunos em cada item da questão de consciência silábica.

<b>Itens do teste</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>% acertos/alunos</b>	20,2 %	17,2%	27,5%	31,3%

Conforme a tabela, é possível verificar que 20,2% dos alunos acertaram apenas 1 item, 17,2% acertarem 2 itens, 27,5% dos alunos fizeram 3 pontos nessa questão e 31,3% atingiram a pontuação máxima na questão com acerto de 4 itens.

De modo, geral o desempenho dos alunos nessa questão foi satisfatório, pois durante a execução do teste apenas 3 crianças solicitaram ajuda dizendo não saber responder a questão. Os demais participantes demonstraram relativa segurança para responder essa questão, com exceção de algumas palavras que causaram maior dúvida para alguns, ao quantificar o total de sílabas da palavra *sol* e *aranha*, alguns perguntavam: “tia, é SO-L, ou SOL? Uma ou duas sílabas”? Também foram verificadas variações nas diferentes maneiras como as crianças grafaram os nomes, como A-RA-IA, A-RAI-NA E A-RA-I-LHA (aranha) e no nome SOU, SO-U. Esses tipos de erros envolvem as trocas de letras ocasionadas em parte, pela influência da oralidade sobre a escrita, por trocas de dígrafos com grafias semelhantes como em “nh” e “lh” e por erros gerados por representações múltiplas como categorizado por Zorzi (1998).

No momento da contagem da quantidade de sílabas houve burburinho dos alunos na sala para quantificar quantas sílabas tinha cada palavra, pois se apoiaram na pronúncia oral e enfática de cada pedacinho dos nomes. Durante o teste, algumas crianças questionaram se algumas vogais deveriam formar uma sílaba separada ou se deveriam ficar junto à sílaba seguinte, como na palavra *elefante* que alguns questionaram se ELE era uma sílaba só ou se o E deveria ficar separado da sílaba LE.

Durante a contagem das sílabas, nos chamou atenção, o fato de alguns alunos terem contado as sílabas, utilizando o recurso de bater palmas para as sílabas, como orientado pela pesquisadora antes da aplicação do teste. Esses alunos foram acompanhados de perto para verificarmos a eficácia do uso desse procedimento pela criança, à medida que contavam as sílabas das palavras, a professora e a pesquisadora observavam se os resultados das elaborações estavam corretos, dentre os testes acompanhados, verificou-se que a margem de erros apresentada foi pequena, pois dos alunos que bateram palmas para as sílabas, os que apresentaram maior índice de erro fizeram 2 pontos, considerada pontuação razoável de desempenho.

Além da organização dos dados em tabelas e gráficos, foi montado um mapa de eventos a fim de discutir e analisar qualitativamente as atitudes dos alunos frente às questões e produções sugeridas à turma. No quadro seguinte, detalhamos o diálogo rápido que mantivemos durante a aplicação do teste, com uma das crianças que demonstrou bastante segurança em utilizar o recurso das palmas.

#### Mapa de eventos 1

PE: Você já terminou de responder essa questão?

A2: Sim tia! Vê se tá certo!

PE: Qual desses nomes é o que têm mais sílabas?

A2: ELEFANTE.

PE: Por que? Como você descobriu?

A2: Ahh porque eu fui contando nas palmas e deu 4 palmas.

PE: E qual desses é o menor nome?

A2: Eu acho que é SOL

PE: Por que?

A2: Porque eu só bati uma palma.

PE: Mas não podem ser duas sílabas?

A2: Não sei tia

Fonte: Diálogo entre um aluno e a pesquisadora durante a aplicação do teste de CF.

Pela observação do mapa de eventos 1, observa-se que no diálogo com a pesquisadora, a criança conseguiu responder todos os questionamentos feitos e demonstrou que utilizou o recurso de bater palmas para as sílabas dos nomes e assim chegou ao resultado correto. Essas respostas dessa criança revelam um resultado positivo alcançado pelo uso das palmas para quantificar o total de sílabas das palavras.

#### **d. A habilidade de consciência fonêmica**

Conforme, Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonêmica é uma sub-habilidade da consciência fonológica e é a mais refinada dentre todas, em virtude disso, é também uma das últimas a ser compreendida e adquirida pela criança.

No que se refere ao processo de alfabetização, Morais (1997), defende que o processo de leitura e escrita exigem habilidades como compor e decompor os sons da fala, sub-habilidade que envolve a manipulação fonêmica.

Anteriormente à aplicação do teste, foram desenvolvidas propostas que objetivaram ampliar a percepção das crianças quanto à escuta dos sons que formam as palavras, pois como entende Capovilla e Capovilla (2010), a consciência fonêmica, envolve a consciência de que a fala pode ser concebida como um fluxo de determinados fonemas que se combinam e recombina para compor diferentes palavras, através de substituição, subtração, síntese, transposição.

Uma das propostas desenvolvidas foi a substituição de vogais em palavras. Foi desenvolvida uma brincadeira oral, na qual a pesquisadora fez a troca de vogais em palavras e frases e as crianças deveriam adivinhar qual era a palavra ou frase correta.

Inicialmente cantamos a música “O sapo não lava o pé” substituindo as vogais da música pela letra A.

<p>O sapo não lava o pé,          Não lava porque não quer,          Ele mora lá na lagoa,          não lava o pé,</p>	<p>A sapa naa lava a pá,          Naa lava parca naa car,          Ala mara la na lagaa,          Naa lava a par</p>
--	--

Porque não quer.

Parcar naa car.

Mas que chulé!

Mas ca chalá

Fonte: Cantiga popular infantil

Fonte: Cantiga infantil com mudança das vogais.

Após a música, iniciamos a brincadeira da adivinha.

### **Adivinhe**

Que animal é esse na língua do U: jucuru (Jacaré).

Que frase é essa na língua do E: Vecê é benete ( Você é bonito).

Que objeto é esse na língua do O: sopoto (sapato)

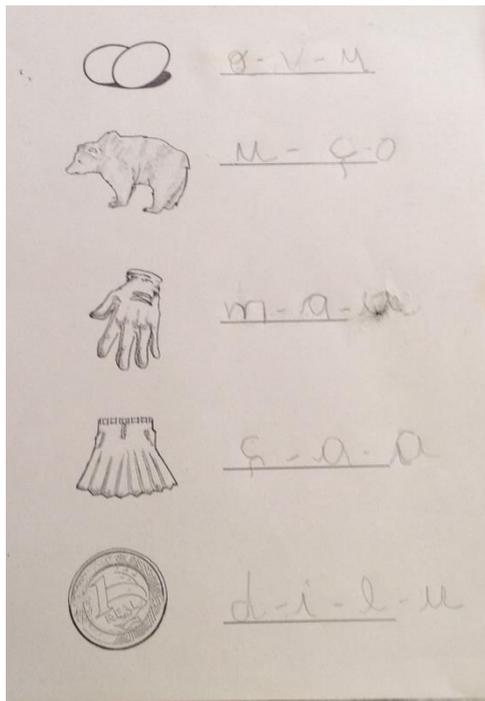
Que frase é essa na língua do I: I minini i intiliginti ( O menino é inteligente).

Depois da brincadeira, discutimos a finalidade da atividade para fazer as crianças refletirem sobre a troca de alguns sons nas palavras e as mudanças que elas geram. Após essa proposta, demos continuidade a aplicação do teste, sendo que a última sub-habilidade analisada foi a consciência fonêmica, para detalhar os procedimentos adotados na análise da questão, elegemos uma das questões que consideramos mais representativa para ilustrar o desempenho das crianças em habilidades fonêmicas.

A seguir, a questão do teste de consciência fonêmica com as respostas de um dos alunos do 4º ano.

Figura 4 : Questão do teste de consciência fonêmica

Pronuncie o nome das imagens e separe os sons de cada palavra.



Fonte: Capovilla e Capovilla (2000). Questão utilizada no teste de consciência fonológica.

Na questão acima, se vê que os fonemas das palavras não possuem um significado absoluto quando escritos isoladamente, mas servem para se distinguir de outra unidade linguística com significado, como se verifica nas palavras [o]-[v]-[o] que se diferencia de [I]-[v]-[o] apenas pela troca das letras O por I que altera o conteúdo da palavra.

Pelos resultados obtidos do desempenho dos alunos no teste de consciência fonêmica, verificou-se que o treino da relação entre grafema e fonema tem efeitos positivos e consideráveis para as crianças em processo de aprendizado da escrita, porém explorá-lo de forma isolada dá poucos subsídios para que as crianças apresentem melhor habilidade em consciência fonêmica.

A análise do resultado do teste de consciência fonêmica nos permitiu verificar que apesar de mais da metade da turma estar alfabetizada, de modo a produzir textos e realizar leitura, o desempenho em consciência fonêmica das crianças foi razoável, o que revela que o conhecimento das relações grafemas-fonemas de algumas crianças ainda não é suficiente para mapear a fala por meio da escrita.

Há ainda outro fator que se evidenciou nas análises, é que as crianças já alfabetizadas foram as que tiveram melhor desempenho no teste, pois os índices de acertos dos alunos classificados em três tipos de desempenhos se correlacionam com as crianças que estão no nível alfabético de escrita. Assim, a hipótese lançada inicialmente

nesta pesquisa de que os níveis mais complexos da consciência fonológica estão vinculados à alfabetização se ratificam, já que crianças que já aprenderam a ler e a escrever demonstraram maior sensibilidade em perceber os fonemas, manipular rimas, aliterações e sílabas.

Esses resultados estão alinhados com os das pesquisas desenvolvidas por MALUF e BARRERA (1997), FREITAS (2004), que também se preocuparam em verificar a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita e pelas suas análises constataram que posteriormente ao aprendizado da leitura e da escrita as crianças apresentam melhor desempenho em consciência fonêmica.

Verificar que crianças já alfabetizadas têm melhor resultado em teste de consciência fonêmica, não significa dizer que esse seja o único fator que influencie esses resultados, mas há outras variáveis que interferem na sensibilidade fonológica, como a maturidade cognitiva das crianças que está relacionada a idade de cada uma e o contato cada vez maior com a escrita.

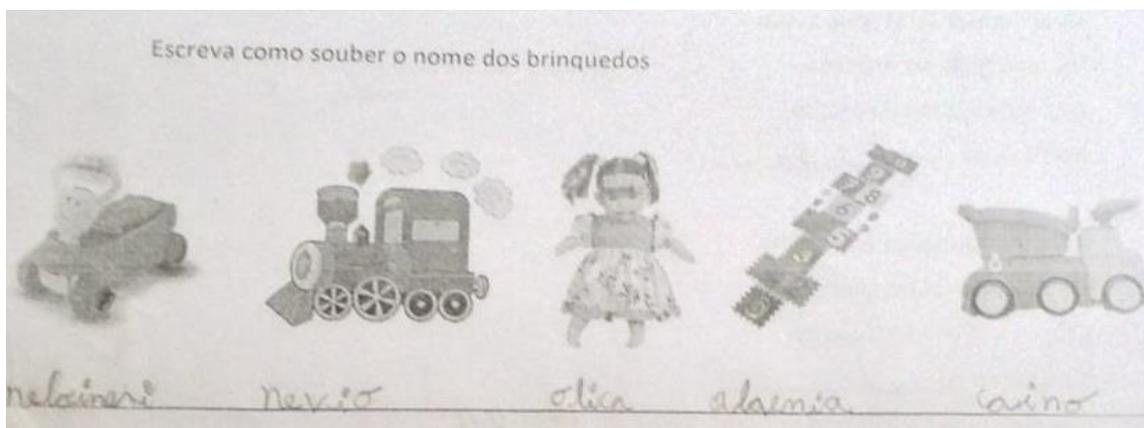
Essas variáveis devem ser consideradas neste processo, porque desde cedo as crianças começam a ser estimuladas a distinguir acusticamente o som que compõe as palavras e inicialmente não apresentam desempenho tão significativo, mas à medida que avançam em idade e exercitam essas habilidades avançam em maturidade cognitiva que os permite ampliar o desempenho nessas habilidades. Do mesmo modo, acontece com o aprendizado da escrita, em que, na medida em que a criança mantém contato e faz uso da escrita, maior se torna seu repertório lexical e sua capacidade de manipular a estrutura sonora das palavras (FREITAS, 2004).

Para quantificar os percentuais de acertos e erros dos alunos nessa questão, não foi preciso montar tabela para avaliar o total de acertos nos itens, tendo em vista que na representação da escrita dos nomes foram encontrados vários tipos de variações que não são passíveis de serem classificadas como certas ou erradas, mas representam as construções de hipóteses de escrita dos alunos.

Além das questões das 21 questões do teste, previamente aplicamos um exercício para verificar o desempenho das crianças questão foi eleita para discussão tendo em vista sua representatividade para atestar a habilidade das crianças em fazer análise fonológica.

A seguir a questão de escrita espontânea de um dos alunos, nesta questão, as crianças deveriam escrever os nomes dos brinquedos como soubessem.

Figura 5 : Questão de escrita espontânea



Fonte: Exercício elaborado pela pesquisadora.

Pela observação das respostas do aluno na questão acima, verifica-se que nem todas as letras da palavra foram grafadas, mas essa criança já consegue fazer uma reflexão acústica dos traços sonoros mais audíveis e grafar algumas letras. Pelas características apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1998), sobre os níveis de escrita, entendemos que essa escrita pode ser categorizada como silábico-alfabética, pois a criança já faz relação entre o oral e o escrito e grava vogais e algumas consoantes, percebendo algumas sílabas. Nesse estágio é natural que ainda aconteçam frequentes trocas até mesmo na inversão da posição de algumas letras como se observa na escrita da palavra “*alaenia*” em que a letra L antecedeu sua posição original e o “i” foi omitido da sílaba em que deveria estar. Para grafar a sílaba “Nha” a criança se apoiou no traço oral para substituir o H pelo I, uma vez que na pronúncia é esse som que fica perceptível.

Na escrita das palavras caminhão (caiano), velocípede (neloinere), boneca (olica) se verifica que a criança percebe boa parte das vogais dos nomes e apenas faz a troca de algumas letras de traçados semelhantes, como é o caso do I no nome *olica*, quem sabe devido a semelhança no traçado das letras *e* e *i*. Outra justificativa para essa troca pode ser a generalização de regras que a criança fez ao considerar os casos de palavras que se escreve com a letra *e* se ouve *i* e em função disso fez confusão no momento da escrita.

A seguir tem-se um mapa de evento com o detalhamento do diálogo da pesquisadora com um aluno que solicitou ajuda para responder essa questão.

### Mapa de eventos 2

A1.: Tia, me ajuda aqui.

PE<sup>6</sup>.: Qual a sua dúvida?

A1.: Eu quero saber como é que escreve esse nome (criança aponta para a imagem da boneca).

PE.: Olhe para a minha boca e escreva como você ouve. BO-NE-CA.

A1: Primeiro é o O tia?

PE.: Se você acha que é, escreva.

A1: E depois, qual a letra?

PE: Qual a próxima sílaba depois do 'B'? Que som você percebe?

A1.:Não sei, fala aí!

PE: BO-NE, BO-NE, NÉ.

A1: é o 'E'?

PE: Sim. E depois? Qual a sílaba?

A1.: Boneca.

PE.: Não, eu quero que você pense nas partes da palavra para escrever as sílabas do jeito que você acha que é. É só pronunciar. Você tem que tentar sozinho.

(Pausa longa do aluno tentando pensar, mas não consegue fazer o registro de nenhuma letra sem que a pesquisadora pronuncie para que ele ouça).

PE: escreva a sílaba CA, CA. Que som você ouve?

A1.: a letra k?

PE.: Muito bem, nós ouvimos o som K nessa sílaba, mas para escrever essa palavra não escrevemos com K, mas com a sílaba CA, Ca de casa, Ca de caneca, Ca de cadeira, Ca de caderno. Entendeu?

Fonte: Diálogo entre a pesquisadora e um aluno durante a aplicação do teste.

<sup>6</sup> PE: abreviação para pesquisadora.

Pela análise do mapa de eventos 2 observou-se que algumas crianças têm pouco conhecimento das relações entre grafema-fonema, pois não conseguiram mapear todos os elementos da escrita através da fala, o que demonstra que essas crianças não estão no nível alfabético de escrita, mas estão em níveis anteriores ao da escrita alfabética.

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados do teste de consciência fonológica e baseado em Capovilla e Capovilla (2000), foi montado um gráfico para ilustrar as sub-habilidades do teste e o desempenho das crianças em cada uma.

#### **4.1 Resultado do teste de consciência fonológica**

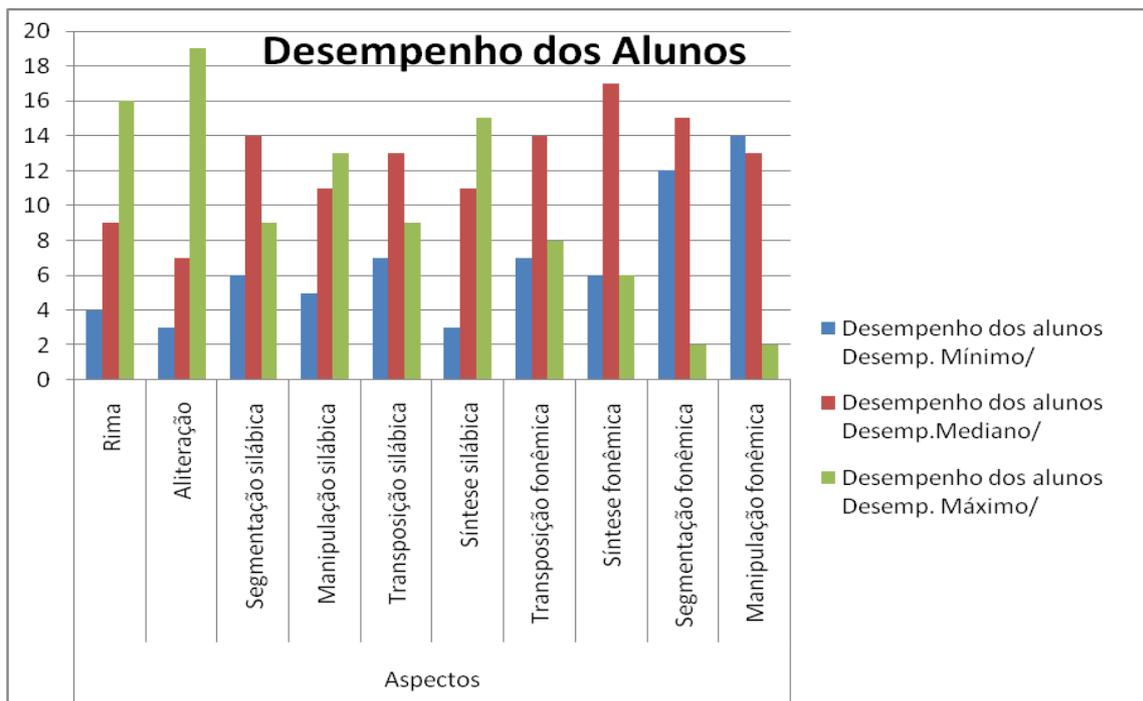
Nesta seção, analisaremos os resultados das atividades de consciência fonológica respondidas pelos sujeitos desta pesquisa, conforme os objetivos propostos neste estudo a fim de detalhar em gráficos e discutir os resultados obtidos.

No que se refere às habilidades de consciência fonológica, o resultado dos testes revelaram que dentre as habilidades analisadas, as crianças apresentaram melhor desempenho, nas propostas de rima e segmentação silábica.

A prova de consciência fonológica adotada nesta pesquisa baseou-se em provas e testes de estudiosos que já desenvolveram pesquisas voltadas para este campo de estudo, como Adams (2006) e Capovilla e Capovilla (1998). O teste que adaptamos a partir das provas utilizadas principalmente pelos dois estudiosos mencionados é composto por 21 questões com 80 itens de teste para verificar as habilidades silábicas, fonêmica, de julgamento de rima e aliteração, através de testes que envolvem síntese, manipulação, transposição, segmentação nos níveis silábicos e fonêmicos.

O gráfico a seguir, apresenta uma amostra do resultado do desempenho dos alunos no teste de consciência fonológica a fim de esclarecer as sub-habilidades nas quais as crianças apresentaram melhor desempenho até a habilidade em que as crianças tiveram baixo desempenho.

Gráfico 1. Desempenho dos alunos no teste de consciência fonológica



Como se verifica no gráfico, optamos por classificar o desempenho dos alunos em três grupos, o grupo dos que tiveram desempenho máximo, equivalente ao acerto de mais da metade das questões para a habilidade detalhada. O segundo grupo é o grupo de crianças que teve desempenho mediano, ou seja, fez a metade dos pontos, o que significa dizer que em um total de 6 itens se a criança fez 3 pontos ela está inclusa neste grupo. O último grupo é o das crianças com desempenho mínimo, ou seja, que não fez nenhum ponto ou apenas um ponto.

Conforme a tabela acima, dos 29 participantes do grupo, o aspecto em que a maioria dos alunos obteve maior pontuação foram nas questões de aliteração, 19 crianças obtiveram desempenho satisfatório, 7 tiveram desempenho mediano e 3 um desempenho mínimo.

A segunda habilidade de resultado mais proveitoso foi no teste de rima, em que 16 alunos tiveram desempenho máximo, 9 obtiveram desempenho médio, e apenas 4 fizeram pontuação mínima na prova.

Nos níveis segmentares, que envolvem a consciência silábica em terceira posição está a síntese silábica, em que os alunos conseguiram atingir uma média de pontos similar ao das atividades de rima. 15 alunos fizeram pontuação máxima, 11 pontuação média e 3 pontuaram com o mínimo de questões.

Em quarta posição está a manipulação silábica, na qual 13 alunos obtiveram desempenho máximo, 11 ficaram com desempenho mediano e 5 com desempenho mínimo.

Em quinta posição está a segmentação silábica na qual cerca de 9 alunos tiveram pontuação máxima, 14 tiveram desempenho médio e 6 desempenho mínimo.

Em sexta posição está a transposição silábica na qual 9 alunos teve desempenho máximo, 13 teve desempenho médio e 7 fizeram pontuação mínima.

Na sétima posição está a transposição fonêmica, na qual 8 alunos pontuaram com o valor máximo de pontos, 14 pontuaram com o valor médio e 7 alunos pontuaram com a quantidade mínima de acertos por itens.

Em oitavo lugar está a síntese fonêmica, em que 6 alunos obtiveram o total máximo de pontos, 17 alunos atingiram a média de pontos e 6 alunos tiveram pontuação mínima.

Em nona posição está a segmentação fonêmica com apenas 2 alunos com pontuação máxima, 15 alunos fizeram pontuação média e 12 tiveram desempenho mínimo.

Em décimo e último lugar está a manipulação fonêmica, na qual os alunos apresentaram menor índices de acerto apenas 2 deles fizeram a média máxima de pontos, enquanto que 13 atingiram desempenho mediano e 14 fizeram pontuação mínima.

#### **4.1.1 Discussão dos itens de consciência fonológica**

A tabela seguinte esclarece os dados quantificados no gráfico anterior de modo a detalhar dentro de cada habilidade a média de pontuação feita pelos alunos. Para tornar mais objetiva a descrição das ocorrências do desempenho dos alunos em cada aspecto, optamos por utilizar as abreviações sugeridas por Capovilla e Capovilla (1998), são elas:

Rima (R)

Aliteração (AL)

Segmentação silábica (SegS)

Transposição silábica (TransS)

Síntese silábica (SS)

Manipulação Silábica (ManS)

Segmentação fonêmica (SegF)

Transposição fonêmica (TranspF)

Manipulação fonêmica (ManF)

Síntese fonêmica (SF)

Tabela 10. Média de pontos por grupo de alunos em cada habilidade

	<b>AL</b>	<b>R</b>	<b>SS</b>	<b>ManS</b>	<b>SegS</b>	<b>TransS</b>	<b>TransF</b>	<b>SF</b>	<b>SegF</b>	<b>ManF</b>
Pnts Máx.	5-6	6-8	7-9	8-10	6-7	4-5	5-6	5-6	6-7	11-16
Alunos	19 65,5%	16 55,1%	15 51,7%	13 44,8%	9 31,3%	9 31,0%	8 27,5%	6 20,6%	2 6,8%	2 6,8%
Pnts Méd.	2-4	3-5	4-6	4-7	3-5	2-3	2-4	2-4	3-5	5-10
Alunos	7 24,1%	9 31,3%	11 37,9%	11 37,9%	14 48,2%	13 44,8%	14 48,2%	17 58,6%	15 51,7%	13 44,8%
Pnts Mín.	0-1	0-2	0-3	0-3	0-2	0-1	0-1	0-1	0-2	0-4
Alunos	3 10,3%	4 13,7%	3 10,3%	5 17,2%	6 20,6%	7 24,1%	7 24,1%	6 20,6%	12 41,3%	14 48,7%

Tendo em vista os resultados sintetizados na tabela acima descrita, vê-se que o aspecto que revelou maior habilidade dos alunos foi no nível supra-segmentar, que inclui as rimas e as aliterações, como subdividido por Capovilla e Capovilla, (2010) . As aliterações ocuparam posição dianteira nos resultados do teste com 65,5 % dos alunos com bom desempenho, a rima ficou como a segunda em que os alunos obtiveram 55,1% dos melhores resultados, em terceira posição está a síntese silábica com 51,7 % em quarta posição está a manipulação silábica com 44, 8%, em quinto lugar vem a segmentação silábica com 31,3% dos casos, em sexto lugar está a transposição silábica com 31% dos alunos que obtiveram melhores desempenhos, em sétimo lugar está a transposição fonêmica com 27, 5%, em oitavo está a síntese fonêmica 20,6% em nono a segmentação fonêmica 6,8% e em décimo a manipulação fonêmica que foi a habilidade na qual as crianças apresentaram menor índice de desempenho máximo com

6,8% sendo que 44,8% tiveram desempenho médio e 48,7% fizeram pontuação mínima.

Conforme pré-estabelecido na metodologia deste trabalho, a pontuação dos alunos no teste foi quantificada conforme o número de acertos em cada item. Nota-se na tabela a descrição das pontuações necessárias para o desempenho do aluno ser categorizado no grupo de crianças com pontuação máxima, média e mínima.

Bryant e Bridley (1983) desenvolveram estudos sobre o desempenho de crianças de várias idades nas habilidades de rima e de aliteração, e chegaram a um resultado diferente do nosso, no qual o desempenho das crianças nos testes de rima era superior ao desempenho em aliteração provavelmente em razão dos jogos desenvolvidos com a classificação de sons semelhantes. Confrontando o resultado e a hipótese dos autores com a nossa, inferimos que o resultado no teste de aliteração foi mais proveitoso do que o de rima devido o freqüente hábito de a professora solicitar às crianças palavras que tivessem sons semelhantes aos que ela pedisse, o que promovia o treino prévio das crianças para conquistar essa habilidade.

No teste de rima os alunos apresentaram desempenho proveitoso, pois 25 deles conseguiram responder o teste sem solicitar o nosso auxílio e localizaram rimas que correspondessem à palavra sugerida. Todavia apenas 4 crianças tiveram dúvida nesta questão, pois não entenderam o comando para encontrar palavras que rimassem com seus nomes ou com as palavras grifadas no teste.

Nas habilidades de aliteração porcentagem semelhante ao resultado do teste de rimas conseguiu executar a proposta com êxito, a dificuldade que alguns tiveram era de localização da posição da sílaba inicial, medial e final e por isso confundiam sílaba inicial com letra final, o que nos revelou a dificuldade que alguns tiveram de perceber a ordem em que se dá a escrita, da esquerda para a direita. Essa dúvida que 3 crianças deixaram aparente em seus questionamentos nos fez entender, o porquê das escritas deles ainda serem espelhadas. Alguns deles escrevem da direita para a esquerda por não terem sido devidamente orientados quanto a escrita das palavras, pois como bem diz Ferreiro e Teberosky (1989), as regras do sistema ortográfico devem ser exercitadas, bem como o passar da folha do livro, a orientação da leitura, quando se termina de ler uma linha se continua a leitura da esquerda para a direita e assim também acontece com a escrita.

Os resultados da pesquisa em questão apontam para um resultado semelhante aos da pesquisa de Capovilla e Capovilla (2000), que ao ponderar os valores de acertos e erros dos alunos no teste, perceberam que o desempenho nas questões de manipulação silábica era mais elevado do que o desempenho em manipulação fonêmica, o que os permitiu entender que há maior possibilidade em se desenvolver primeiramente a consciência silábica e posteriormente a consciência fonêmica.

Outra justificativa para o desempenho dos alunos ser maior em manipulação e identificação de sílabas do que em fonemas é retirada de Adams (2006), que diz que isso acontece em decorrência da maior facilidade em isolar e perceber as sílabas do que os fonemas, porque estes se dão em um fluxo contínuo durante a fala e torna-se mais difícil segmentá-lo, já as sílabas são unidades mais facilmente identificáveis.

O pior desempenho foi observado na tarefa que envolvem questões de manipulação fonêmica em que apenas 6,8% dos alunos conseguiram atingir a pontuação máxima, enquanto que equipararam-se as quantidades de alunos que atingiram a média e a mínima de pontos, o que significa que os alunos ainda não têm segurança em manipular fonemas para formar novas.

Os resultados do desempenho dos alunos no teste de segmentação fonêmica confirmam a hipótese de que o aprendizado da leitura e da escrita influenciam consideravelmente a capacidade dos indivíduos em fazer melhor análise da estrutura fonêmica da fala, pois dos itens de consciência fonêmica, apenas 2 alunos fizeram pontuação acima da média e 15 tiveram o desempenho mediano, o que permite perceber que cerca de 17 alunos tiveram sucesso nesse aspecto e aproximadamente essa mesma quantidade de alunos são os já completamente alfabetizados, ou seja, há uma estreita relação em estar alfabetizado e ter bom desempenho em segmentar os fonemas. Os resultados quantificados nesta pesquisa apontam que as tarefas que envolveram todas as habilidades em consciência fonêmica os alunos já alfabetizados foram os que tiveram melhor desempenho nas propostas, assim como também foi apontado por alguns autores como Morais & cols. (1979), que acreditam que a instrução formal no sistema alfabético é fator ou causa principal para o desenvolvimento da consciência fonológica.

No item a seguir tem-se as classificações de erros ortográficos encontradas nas produções textuais e no ditado dos alunos.

## **4.2 Discussão dos erros categorizados nas produções textuais dos alunos**

Dentre as pesquisas desenvolvidas sobre o erro nas produções escritas das crianças, está a de Zorzi (1998) que verificou em um estudo desenvolvido em uma escola de São Paulo, que os erros são reflexo da aprendizagem, pois alguns erros são mais frequentes e revelam ser as primeiras hipóteses que posteriormente serão resolvidas e se tornarão conhecimentos concretos da língua.

Tendo em vista o respaldo dos estudos desenvolvidos por este pesquisador e das contribuições que podem fornecer a esta pesquisa, elegemos a tabela de classificação dos erros de Zorzi (1998), para promover uma compreensão mais teórica que justifique a ocorrência do erro no processo de pós-alfabetização e suas imbricações com a consciência fonológica.

No decorrer da análise e discussão dos dados aliamos os resultados verificados nesta pesquisa aos estudos e pesquisas desenvolvidos por alguns estudiosos da área, como, Cardoso-Martins (1991), Capovilla e Capovilla (2000), Adams (2006), Zorzi (1998), Veçossi, (2010), para estabelecer um paralelo das conclusões às quais alguns deles chegaram aos resultados alcançados por esta pesquisa.

Desse modo, a seguir serão detalhados desde os erros mais frequentes aos menos frequentes nas produções das crianças, de maneira que seja promovida uma discussão teórica sobre as causas dessas ocorrências. Dentro da discussão desses casos, não há pretensão e nem o objetivo de discutir a fundo o viés fonológico das ocorrências verificadas, assim como também não há como desprender-se das contribuições que somente a fonologia da língua pode fornecer a esta discussão, por isso algumas das justificativas estarão pautadas na fonologia.

### **4.2.1 Tipos de erros encontrados nas produções textuais e no ditado de palavras**

#### **a) Apoio na oralidade**

Conforme resultado das análises, o apoio na oralidade é um dos erros mais frequentes dentre os encontrados nas produções textuais dos alunos, com 173 ocorrências nas produções textuais e 33 casos no ditado de palavras, somando um total de 206 casos correspondente a 31.25%.

Os valores indicam ser um dos erros mais encontrados na produção dos alunos, porque a ele está subjacente a reflexão que a criança faz da própria fala, revelando uma escrita fonética, baseada na linguagem oral e em hipóteses que a criança cria da sua língua baseada em uma experiência prévia.

Dentre as ocorrências verificadas, listamos algumas na tabela demonstrativa a seguir.

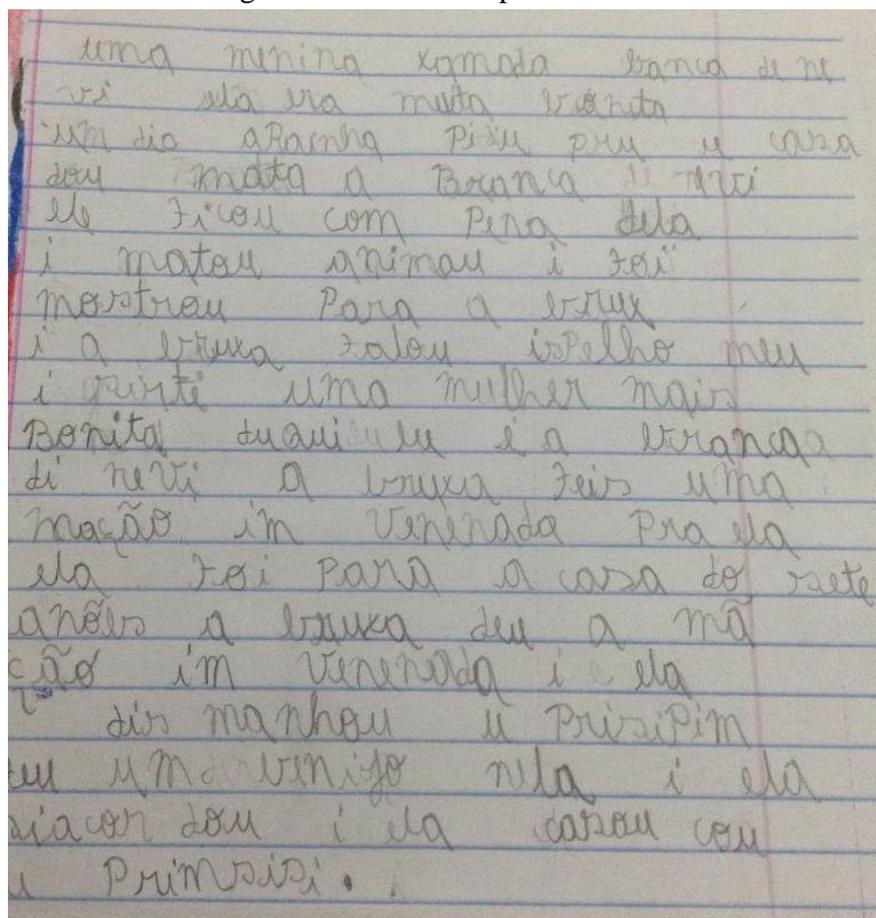
Tabela 11. Tipos de erros por apoio na oralidade

	<b>Variação</b>		<b>Variação</b>
Vez	<i>Veiz</i>	Mãe	<i>Mai</i>
Feijão	<i>Fejão</i>	Muito	<i>Muitu</i>
Traz	<i>Traiz</i>	Acordar	<i>Acorda</i>
Derrubou	<i>Derubo</i>	Homem	<i>Ome</i>
Comeu	<i>Comeo</i>	Para o	<i>Pro</i>
Vou	<i>Vo</i>	Voltou	<i>Vouto</i>
Compramos	<i>Compramu</i>	Nadar	<i>Nada</i>
Trabalhar	<i>Trabaliar</i>	Pedir	<i>Pidi</i>
Chegar	<i>Chega</i>	João	<i>Joau</i>

Na amostra dos textos analisados, se observa algumas das ocorrências em negrito, como em: **veiz, u, fejão, mai, ome, fejão, derubo, eli, coreo**. Dentre essas palavras, alguns casos foram classificados como outros tipos de erros além de apoio na oralidade, como em **ome**, tem-se uma omissão da letra *h* e em **fejão** tem-se a omissão da letra *i* que ocorre no ditongo *ei*. Na palavra *veiz*, há também a ocorrência do acréscimo da letra *i*, pois ocorre uma ditongação.

A seguir a produção textual de um aluno do 4º ano para representar os tipos de erros com apoio na oralidade.

Figura 6: Texto com apoio na oralidade



Fonte: Produção textual de um aluno do 4º ano.

No texto acima, são verificados alguns casos de palavras com marcas de oralidade, são elas: Neve-Nevi; pediu - *piduu*; para o – *pru*; espelho - *ispelho*; fez - *feiz*; envenenada - *im venenada*; desmaiou - *dis manhou*; príncipe - *primisipi*. Esses casos de escrita revelam situações presentes na maior parte dos textos das crianças, pois se baseiam em traços da oralidade para fazer a escrita das palavras.

Como verificável nas palavras “dis manhou” e “im venenada” o apoio na oralidade também pode ser a causa de outros tipos de erros, uma vez que estão vinculados aos problemas gerados pela confusão entre ortografia e som.

Os resultados de maior ocorrência da influência da oralidade na escrita refletem o não esclarecimento por parte dos alunos de que a escrita tem suas particularidades e apesar de ter semelhança e estreita relação com a linguagem oral como defendem alguns estudiosos aqui elencados, é preciso deixar claro aos alunos que a escrita é um sistema de representação e não de transcrição da fala, como bem pontua Zorzi (1998).

Estudiosos como Massini-Cagliari (1999) e Guimarães (2005), também desenvolveram pesquisas sobre a aquisição da escrita das crianças em séries iniciais e também concluíram que a escrita dessas crianças é fortemente influenciada por aspectos da oralidade.

Em virtude disso, é fundamental que em sala de aula, o professor oriente a criança a perceber as relações estreitas entre fala e escrita e suas distinções e particularidades, pois como verificado na teoria utilizada neste estudo, o trabalho com a fala é um facilitador no processo do aprendizado da leitura e da escrita e é mecanismo que pode levar o aluno a compreender seu sistema linguístico e construir suas hipóteses, sem todavia, desconsiderar a importância de esclarecer que a escrita não é representação fiel da fala.

No decorrer da análise dos textos nos deparamos com muitas ocorrências de difícil categorização, nas quais nos questionamos se deveriam ser incluídas em um grupo ou em outro, em virtude disso, concluímos pelas explicações de Zorzi (1998), que a influência da oralidade gera outros erros, e que essa categoria de apoio na oralidade é um grande grupo que abriga outros tipos de erros, pois é em função dessa análise da fala que a criança acaba omitindo letras, acrescentando letras, trocando surdas por sonoras e cometendo outros tipos de erros aqui relacionados.

Nesse quesito referente *ao apoio na oralidade* não se pode deixar de mencionar a variação linguística que pode também refletir nessa produção escrita, uma vez que havendo a variação na fala, tendenciosamente resquícios dessa fala podem refletir na escrita das crianças imersas nesse processo.

A monotongação foi um dos fenômenos bastante verificados dentre os casos por influência na oralidade, para Câmara Jr. (1979), ela consiste em uma mudança fonética ocasionada pela substituição de um ditongo por apenas uma vogal, como em *ei*, *ai*, *ou*, verificadas nas palavras *fejão* (feijão), *dexar* (deixar), *apaxonado* (apaixonado), *brasileiro* (brasileiro), *vassora* (vassoura), extraídas dos textos das crianças.

Além do fenômeno da monotongação, outro caso verificado no *corpus* desta pesquisa foi o da ditongação, que é uma alteração fonética que transforma uma vogal em um ditongo.

Conforme os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre a ditongação e monotongação da fala das pessoas naturais de Fortaleza, Aragão (1996), aponta resultados sobre as ocorrências verificadas nos casos de monotongação e ditongação

que também se evidenciaram no material desta pesquisa. As evidências acerca do fenômeno da monotongação são que quanto maior o número de sílabas de uma palavra, maior é sua possibilidade de ocorrer, assim como quando as letras *r*, *x* e *j* aparecem em posição posterior a esses ditongos, há uma tendência a ser grafada como uma letra simples, em vez do ditongo.

Nos casos de ditongação o resultado de Aragão (1996), também se assemelha com os casos aqui verificados por 3 fatores: (i) o contexto que a determina é o dos fonemas /s/ e /z/ em posição posterior a vogal simples, (ii) geralmente acontece nas sílabas tônicas (iii) ou em palavras monossílabas ou dissílabas. À guisa de ilustração, têm-se as palavras encontradas no *corpus* desta pesquisa, que representam bem essas ocorrências, são elas: *mas* (mais), *arroz* (arrois), *nós* (nois), *fez* (feiz), *rapaz* (rapais).

Uma das ocorrências verificadas de *apoio na oralidade* que aconteceu com bastante frequência, sobretudo no ditado de palavras, foi a não-marcação do *r* na escrita para a forma infinitiva dos verbos. Esses casos foram marcantes nas produções escritas das crianças, mas o que mais nos chamou atenção na execução desta pesquisa foi a ocasião em que ao solicitarmos que a professora fizesse um ditado de palavras, ela teve uma preocupação que ficou aparente, a de ditar os verbos na forma infinitiva, pronunciando enfaticamente o *r* no final e até mesmo chegando a afirmar que os alunos deveriam estar atentos ao acréscimo da letra *r* ao fim dos verbos. Mesmo com a recomendação da professora alguns casos foram verificados sem a marcação de *r* para a forma infinitiva, o que revela uma forte tendência desses alunos a se influenciarem pela oralidade no ato da escrita.

A prática desta professora aponta para o ensino da escrita com foco na pronúncia irreal das palavras e acentua ainda mais o pensamento de que é a fala que comanda a escrita, como se verifica nas palavras *nadar* e *berrar* citadas no ditado em que no momento da pronúncia o /r/ foi marcado com ênfase na fala da professora e não de forma espontânea como proferido naturalmente na linguagem oral.

### **b) Representações múltiplas**

As representações múltiplas também foram verificadas com bastante frequência nas produções dos alunos, com um total de 94 ocorrências nos textos das crianças e 15 no ditado de palavras, somando um total de 109 casos, equivalentes a 16,54%.



*Príncipe beijou a Branca de Neve,  
eles casaram e viveram felizes.*

Fonte: Produção textual coletada na turma do 4º ano.

Tabela 12. Amostra de erros das representações múltiplas

<b>Erros</b>		<b>Erros</b>	
Mesa	<i>Meza</i>	Feliz	<i>Felis</i>
Encontrar	<i>Emcomtra</i>	Chegar	<i>Xega</i>
Passeamos	<i>Paceamos</i>	Céu	<i>Seu</i>
Tem	<i>Tem</i>	Vento	<i>Vemto</i>
Sentou	<i>Centou</i>	Mais	<i>Maiz</i>
Aniversário	<i>Aniverçario</i>	Sempre	<i>Cempre</i>
Quando	<i>Cuamdo</i>	Tanto	<i>Tamto</i>
Precisa	<i>Preciza</i>	Exame	<i>Ezame</i>
Chapeuzinho	<i>Xapeuzinho</i>	Machucou	<i>Maxucou</i>

Tabela 13. Ocorrência de tipos de erros por representações múltiplas

<b>Erros nas grafias dos fonemas</b>	<b>%</b>	<b>Erro na grafia das letras em função dos seus sons</b>	<b>%</b>
/s/ pelas letras <b>s, ss, c, ç, sç, sc, xc, x e z.</b>	23 21,1%	Letra <b>r</b> quando aparece no início de palavras, no final de sílabas, no interior das palavras e entre vogais	11 10,0%
/z/ pelas letras <b>z, s, x.</b>	19 17,4%	Letra <b>g</b> próxima das vogais <i>e</i> e <i>i</i> , antecedendo as vogais <i>a, o, u</i> e em <i>gue, gui.</i>	5 4,58%

/k/ pelas letras <b>q, c, k.</b>	11 10,0%	Letra <b>c</b> representando o som /k/ e o /s/.	8 7,3%
Erro do fonema que pode ser representado pela letra <b>x</b> ou <b>ch</b>	10 9,1%	Letras <b>m</b> e <b>n</b>	13 11,9%
Erro do fonema que pode ser representado pelas letras <b>j</b> ou <b>g.</b>	9 8,2 %		

<sup>8</sup> Situações de ocorrência das representações múltiplas e os percentuais verificados nas produções textuais dos alunos do 4º ano.

Os tipos de erros verificados na tabela 14 revelam que as crianças que o produziram já têm um nível de consciência fonêmica significativo, uma vez que já estabelecem a relação entre os sons de cada letra e demonstram entender os fonemas que uma grafia pode representar, todavia tiveram dúvida quanto à grafia em decorrência dessas variadas realizações e possibilidades.

Dentre as ocorrências verificadas, a que apresentou maior problema no material analisado, foi o fonema /s/ em função das suas várias possibilidades de grafia. O que se pode verificar é que os alunos compreendem que há uma grande variedade de letra para grafar esse som, todavia, no momento da escrita surge uma dúvida que os impele a escolher uma opção de letra dentre as aceitáveis para representar o fonema /s/.

As ocorrências de erros por representações múltiplas aconteceram na grafia das letras em função dos seus sons. Dentre os casos de erros na grafia estão as confusões com o fonema /s/ que foi o caso mais verificado com 21,1%, em seguida o fonema /z/ com 17,4%, seguido do fonema /k/ com 10,0%, e 9,1% dos erros foram com o fonema

<sup>8</sup> Essa tabela foi criada para atender uma finalidade desta pesquisa de apresentar em valores as ocorrências das representações múltiplas, mas as justificativas de ocorrências dos erros das grafias motivadas pelas várias representações dos fonemas e dos sons de cada letra foram retiradas de Zorzi (1998).

que pode ser representado com as letras “x” e “ch” e com 8,2% do fonema que pode ser representado pelas letras “j” e “g”.

Dentre os casos de erros nas grafias das letras em função do som foram quantificadas 37 palavras, nas quais 10,0% ocorreram com a letra “r” em diferentes posições na palavra, 4,58% com a letra “g” quando em posição aproximada de algumas letras, a letra “c” com 7,3 % e as letras “m” e “n” com 11,9% das ocorrências.

Ao grafar as nasais <m> e <n> as crianças também ficaram duvidosas, um grupo ficou categorizado no erro por omissões das letras *m* e *n* quando em final de sílaba, ou não marcaram com nenhum símbolo ou marcaram com o til e o outro grupo foi categorizado no caso de representações múltiplas em que se verificou que as crianças entendiam que os sons nasais podem ser marcados ou pelas letras “m” e “n” ou pelo til, por isso fizeram a substituição de uma pela outra, uma vez que não são distintivas quando em posição nasal, mas pertencem à mesma natureza fonológica. As ocorrências revelaram que era mais frequente a substituição de “m” por “n”, uma vez que o “n” já é bastante empregado nas palavras.

Pela ortografia as letras “m” e “n” podem ser usadas para grafar o final de sílabas nasais, todavia há um fator restritivo que determina que quando o “p” ou “b” aparecem na sílaba seguinte, o aceitável é que se use apenas “m”, o que elimina a possibilidade do uso inadequado do “n” em algumas situações. Caso o aluno dominasse essa regra, haveria menor índice de erro e geraria a compreensão de que nem todos os casos da escrita estão estreitamente ligados a questões sonoras, ou fonológicas, mas algumas são regras contextuais e mais complexas.

### **c) Junção/separação**

Os casos de junção/ separação indevida foram verificados em um total de 11,53%.

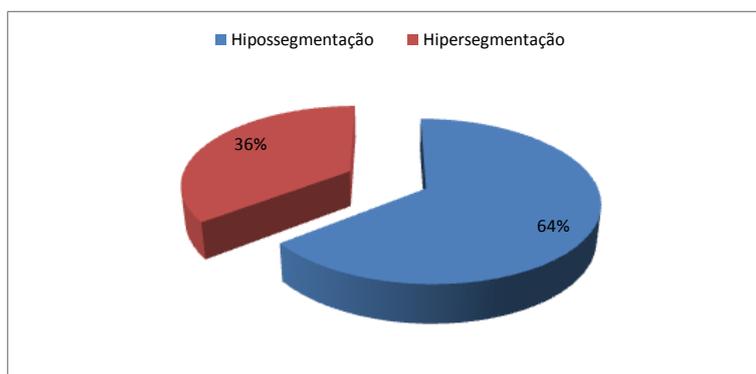
Conforme observado na análise do material, a segmentação ou união das palavras acontece de forma indevida na escrita, em parte por influência de traços da oralidade nos quais a criança se apóia no momento da escrita, é o que defende Zorzi (1998), ao justificar que a fala acontece em um fluxo contínuo de sons e esse fluxo muitas vezes é transferido para a escrita fazendo com que as crianças unam algumas palavras indevidamente, como os exemplos que se seguem na tabela.

Tabela 14. Ocorrências de junção e separação indevidas

Hipossegmentação		Hipersegmentação	
Os olhos	Osolhos	Se escondeu	Si is condeu
De repente	Derepente	Chapeuzinho	Xapeu sinhô
Tudo bem	Tubobei	Apareceu	A pareceu
Minha Casa	Milhacaza	Comigo	Com migo
Te vejo lá	Tiveigolar	Então	Em tão

Os casos de hipersegmentação aconteceram em menor proporção que os de hipossegmentação. Para representar os valores de casos por hipersegmentação e hipossegmentação tem-se o gráfico a seguir:

Gráfico 2. Ocorrências de junção/separação



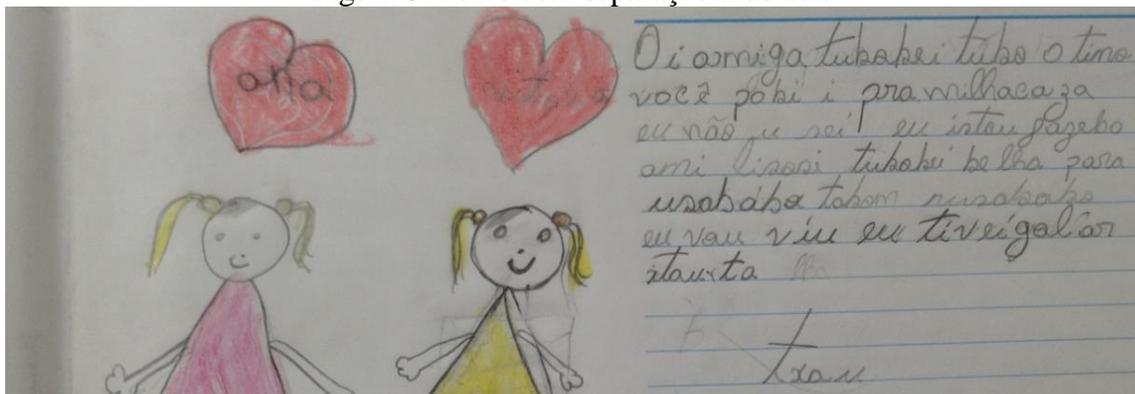
A análise do gráfico permite entender que os casos de hipossegmentação foram verificados com 64% dos casos, enquanto que a hipersegmentação atingiu 36% dos casos. Pela análise dos textos, observou-se uma tendência dos alunos a separar de forma indevida as palavras longas como as trissílabas e polissílabas, como se vê em *Xapeu sinhô*, (*Chapeuzinho*), *si is condeu* ( *se escondeu*). A respeito desses casos, convém mencionar os estudos de Bisol (1994), que justifica que ocorrências como a da palavra *Chapeuzinho* terminadas com o sufixo “zinho” podem ter sido grafadas dessa

forma por influência da presença de duas palavras fonológicas<sup>9</sup> (Chapeu + Zinho) para compor o vocábulo morfológico *Chapeuzinho*. Desse modo, se são duas palavras fonológicas, há dois acentos de tonicidade, um na palavra *zinho* e outro acento na palavra que antecede o sufixo- *chapeu*, o que leva a criança a entender que há duas palavras em função das marcações de acentos em cada uma delas.

A hipossegmentação é definida por Moreira (1991, apud Cunha, 2004), como “a ausência do espaço entre fronteiras vocabulares”, ou seja, é quando acontece a união indevida de palavras que deveriam ser segmentadas.

Nas produções analisadas, observou-se uma maior tendência dos alunos de modo geral, a aglutinar vocábulos morfológicos, ignorando os espaços que devem existir entre as palavras. Para ilustrar algumas das ocorrências, tem-se o texto a seguir de uma aluna do 4º ano.

Figura 8: Texto com separação indevida.



Fonte: Produção textual de uma aluna do 4º ano.

Nessa produção se observa algumas ocorrências com ausência de segmentação, como é o caso da palavra *tubobei* (tudo bem), *milhacaza* (minha casa), *tiveigolar* (te vejo lá).

Para Matoso Câmara Jr.(1979), o que justifica alguns desses casos é o fato de que no momento da escrita há uma espécie de grupo de força das sílabas, em que o aluno tendenciosamente une a palavra que têm a sílaba final átona à palavra seguinte que também tem sílaba inicial átona, o que gera a junção das átonas, justapondo os

<sup>9</sup> Câmara Jr. (1979, p. 38 apud Cunha, 2004) distingue vocábulo morfológico de vocábulo fonológico, para ele “o vocábulo fonológico é uma marca prosódica caracterizada por um acento e dois graus de tonicidade possíveis” enquanto que a palavra morfológica engloba os adjetivos, nomes, preposições e conjunções é o que se observa por exemplo nas palavras guarda-roupa, porta-malas, nessas palavras há apenas um vocábulo morfológico e dois vocábulos fonológicos.

vocábulos fonológicos, o que justifica a ocorrência de palavras como as verificadas no texto da aluna.

#### **d) Surdo/sonoro**

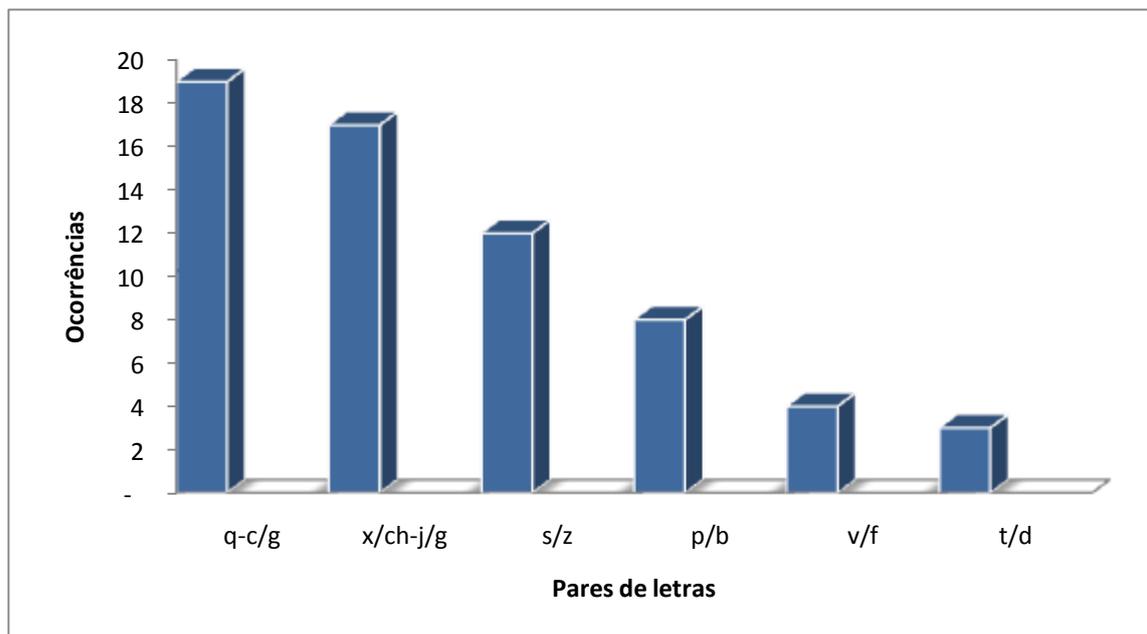
As escritas de alguns alunos apresentaram instabilidades geradas pelas trocas entre letras surdas e sonoras em um percentual de 9,55% dos casos. Essas ocorrências foram verificadas particularmente em um grupo de alunos, que demonstraram fazer uso indistinto de letras surdas e sonoras, pois a escrita deles é permeada por essa confusão, o que revela que esses alunos que fizeram essas trocas ainda fazem não conseguem compreender o critério que devem empregar para grafá-las.

Os textos verificados com esses casos foram interpretados como sendo pertencentes a crianças que ainda não conseguem distinguir o traço de sonoridade entre um fonema e outro, de modo a interpretar s/z; p/b; x/ch-j/g; t/d; q-c/g; f/v; sem indistinção.

Sendo que o fator que as diferencia envolve o critério de sonoridade, pois quando se diz que a letra é surda significa que ao pronunciá-la não será necessária a vibração das cordas nasais, já as letras sonoras são produzidas mediante vibração das cordas nasais.

A seguir, um gráfico demonstrativo para esclarecer os tipos de trocas e as ocorrências.

Gráfico 3. Trocas de letras surdas /sonoras



Conforme pode-se constatar pela observação dos dados dispostos no gráfico, os pares com maiores trocas de letras foram as de q-c/g que abrangem 4 casos, são eles: c-g, g-c, q-g, g-q, e foram as trocas mais verificadas com 19 casos, com palavras como: sangue (sanque), gosto (coto), grama (crama).

Em segundo lugar, com 17 casos, estão as trocas de c/ch- j/g. As trocas dessa categoria aconteceram em palavras como Chapeuzinho (Japeusino), sanduíche (sadoige), jogou (chogou) chapéu (japeu).

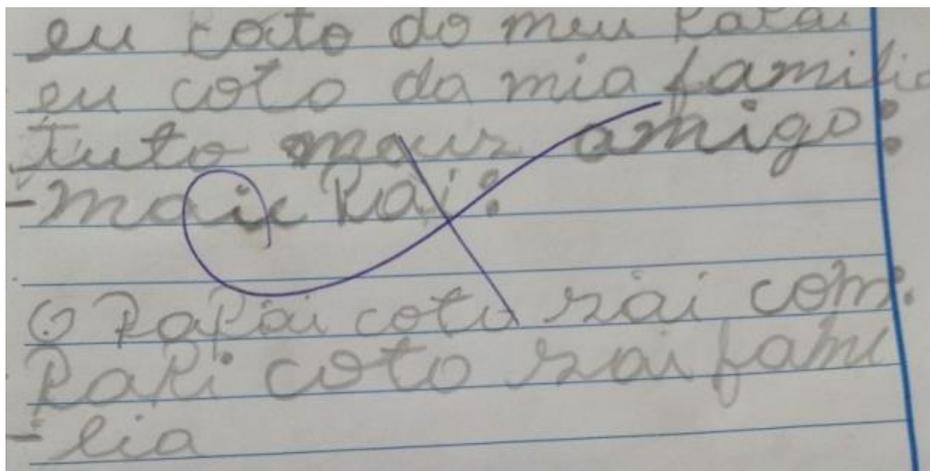
Os erros relativos a este par estão em terceiro lugar com as trocas de s/z, com 12 ocorrências de palavras do tipo: dizer (diser), quizer (quizer), besouro (bizoro), dentre outras.

Em quarto lugar tem-se as trocas de p/b com 8 casos verificados em palavras como bater (pate), pouco (boco).

As alterações envolvendo o par de letras v/f ficou em quinto lugar correspondendo a 4 casos, verificados nas palavras fraca (*vraca*), vamos (*famos*), filha (*vina*), veio (*feio*)

Em sexto lugar estão as trocas de t/d com 3 ocorrências verificadas nas palavras: tudo (tuto) estava (esdava), estudava (estutava).

Figura 9: Texto com troca de letras surdas/sonoras



Fonte: Produção textual de um aluno do 4º ano.

Pela análise do texto é possível constatar a troca no texto do par g/c e de t/d nas palavras gosto (coto), tudo (tuto). A troca da letra sonora g pela surda c. O emprego inadequado desses pares de letras nos leva a crer que as crianças que os produziram parecem não se dar conta das sutis diferenças entre a pronúncia do som de uma ou outra letra, por isso as grafam como se fossem uma só representação do fonema que estão percebendo.

Dentre as 63 palavras verificadas nas produções dos alunos verificou-se que os casos de trocas de sonoras por surdas aconteceram com maior frequência e que os índices de erros encontrados em cada texto era com no máximo duas ocorrências por alunos.

Para justificar a maior ocorrência de letras sonoras por surdas, cabe fazer menção aos estudos de Valente (1997), que investigou a fala de crianças que o tinham alterações na escrita quanto ao traço de sonoridade. A pesquisadora submeteu a fala de dois grupos de crianças a exames precisos para verificar o que fazia com que um dos grupos investigados apresentasse a troca de letras com traços de sonoridade e outro grupo de crianças não fizesse as trocas.

Os resultados revelaram que a produção dos fonemas sonoros pelas crianças que apresentavam altos índices de erros eram decorrentes de uma produção acústica inconsistente, em relação ao outro grupo de crianças com bom desempenho na escrita de fonemas sonoros. Essa pesquisa evidenciou a importância das características físicas e articulatórias de alguns sons, que quando não produzidos em condições adequadas, ou

com baixo tom de voz podem tornar imperceptível a vibração das cordas vocais e gerar a confusão entre as letras sonoras e as surdas.

### e) Omissões de letras

As omissões de letras são caracterizadas como a ausência da escrita de alguma letra que pertence à palavra. Os casos verificados de omissões de letras foi o quinto tipo de erro mais verificado somando um total de 9,25% das ocorrências.

Dentre as ocorrências verificadas por omissões de letras estão os casos de encontros vocálicos, como nas palavras *cheirou* ( *xro* ), *deixou* (*dxou*), que gera o fenômeno da monotongação já discutida na categoria da oralidade. Outros casos com omissão, foi a ausência das letras *r*, *m*, *n*, *l* e *s* em final de sílaba, assim como houve omissões das letras *h* e *n* nos dígrafos *lh* e *nh* e da letra *h* no início de palavras.

Ter o domínio de algumas regras da ortografia do português concederia ao aluno o domínio e a compreensão de determinadas formas de escrita, como acontece com a letra *h* que tem origem etimológica para justificar sua posição inicial em algumas palavras como: *homem*, *hoje*, *horas*, dentre outras.

Tabela 15 . Ocorrências de omissão de letras

Quando	Cuado	Mesmo	Memo
Sempre	Sepre	Culpa	Cupa
Porque	Porq	Hoje	Oge
Cheirou	Xro	Homem	Ome
Triste	Trite	Magra	Maga

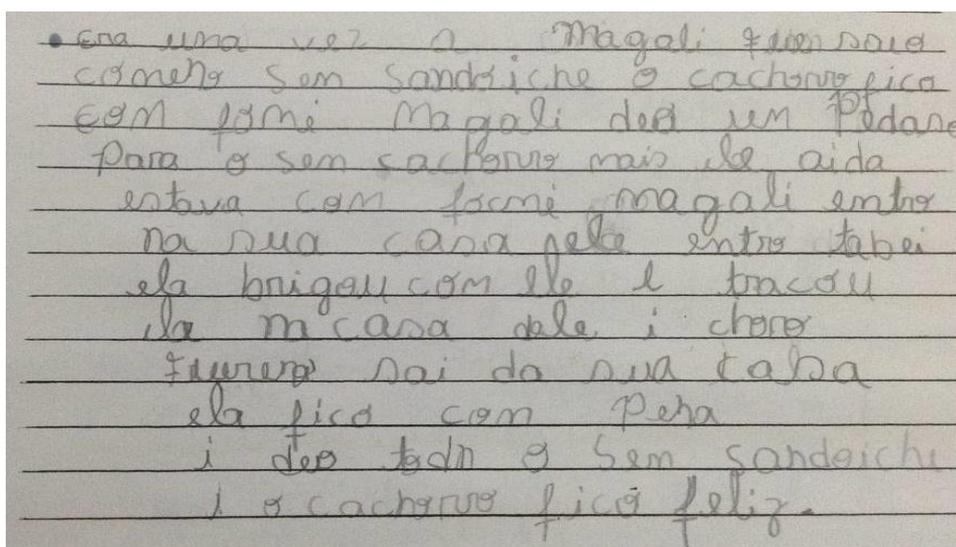
As sílabas com sons nasais podem ser grafadas ortograficamente pelas letras <m> e <n> ou pela presença do acento til (~), essas possibilidades de escrita aumentam as dúvidas das crianças que não sabem qual das formas usar, em face disso nas ocorrências algumas omissões foram feitas para substituir uma das letras nasais <m> ou <n> pelo acento til.

Verificou-se nos textos que os alunos tendem a transformar a estrutura das sílabas constituídas por CVC em CV omitindo a última consoante, como em *culpa* (*cupa*) e na estrutura CCV como acontece com a palavra *carro* (*caro*) ocasionando a omissão da

consoante medial. Assim, também acontece quando coincide de alguma letra da palavra ter o mesmo som da sílaba, a criança grafa a sílaba apenas com a letra mais representativa, esses contextos de escrita são de difícil análise para a criança, porque para Zorzi (1998), a diferença entre a quantidade de letras e de fonemas de uma palavra pode gerar a omissão de algumas letras por razão do não reconhecimento do aluno dos sons que as representam, como é o caso da palavra *entende*, que tem um fonema na primeira sílaba e duas letras e dois fonemas na segunda sílaba e 3 letras. Quando a quantidade de letras é diferente da de fonemas, escrever a palavra torna-se uma difícil tarefa para o aluno e o leva a omitir letras.

A seguir um texto produzido por uma aluna do 4ª ano com exemplos de palavras com omissões de letras.

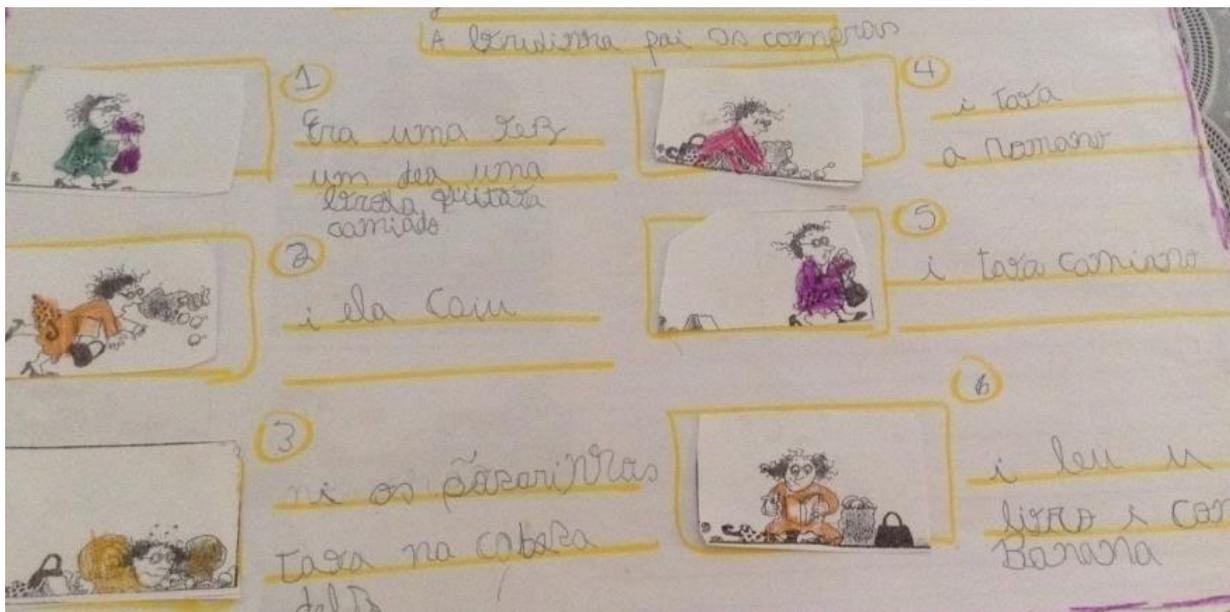
Figura 10: Texto com omissões de letras.



Fonte: Produção textual de aluno do 4º ano.

No texto ilustrativo acima, se verifica alguns casos de omissão de letras como nas palavras *comendo-comeno*; *ficou-fico*; *ainda-aida*; *entrou-entro*; também *tabei*, *trancou-traçou*; *chorou-choro*. Verifica-se que algumas dessas ocorrências aconteceram na presença da letra “n” ou “m” no final da sílaba nasal sendo substituídas pela letra da sílaba seguinte. Essas ocorrências revelam que essa criança ainda faz confusão com o uso das sílabas com presença de letras nasais como o “M” e “N” e acaba omitindo a letra da sílaba em função do som nasal que percebem na oralidade.

Figura 11: Texto com omissões de letras



Fonte: produção textual de aluna do 4º ano do material coletado para análise

No texto acima, se pode verificar o caso de algumas palavras com omissões de letras como na palavra *caminhando* grafada pelo aluno como *comiado*, nota-se a ausência do dígrafo “nh”, assim como também ocorre com as palavras *passarinho* grafada como *pasarinras* e na palavra *arrumando* grafada como *a romano*.

Nos três casos o problema da omissão foi gerado em função dos dígrafos, em que o aluno demonstrou dificuldade em perceber dígrafos com letras dobradas como nas palavras *passarinho* (*pasarinras*) em que grafou apenas um “s” e omitiu o outro e na palavra *arrumando* (*a romano*) que além de fazer a separação indevida da palavra omitiu a letra “r” que deveria ser dobrada e a letra “d” na terminação do gerúndio *ando* que por alguma influência da fala gerou essa omissão bastante verificável em textos de outros alunos.

Interpretamos que uma das causas que possam ter gerado essas ocorrências seja o fato de que os dígrafos têm a característica particular de ser a representação escrita de duas letras para a representação sonora de apenas um fonema, ou seja, representam apenas uma consoante na pronúncia, provavelmente, o aluno percebeu oralmente apenas essa consoante e por isso grafou apenas uma consoante equivalente ao som que ouviu. No primeiro caso da palavra *caminhando* (*comiado*) se evidencia a dificuldade do aluno de grafar a sílaba *nhan* primeiro pela dificuldade evidente em perceber o dígrafo *nh*, e a

segunda dificuldade foi perceber a nasalidade, pois o aluno não fez nenhuma marcação para tornar a vogal anterior nasal, quer tenha sido grafando as formas nasais *m*, *n* ou com o acento (~).

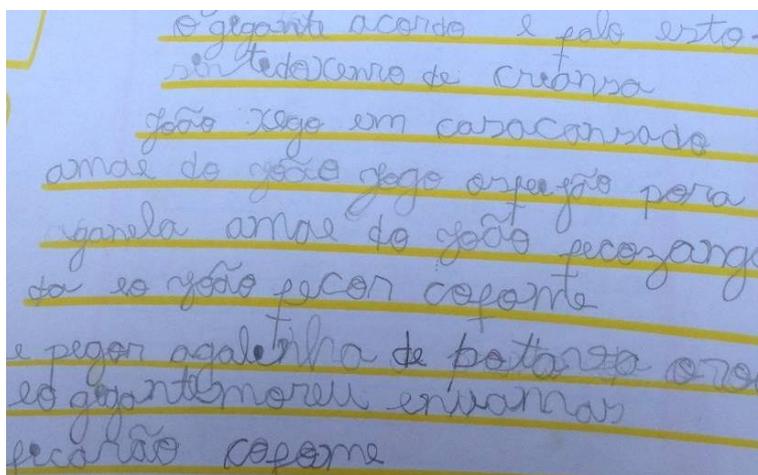
#### f) Confusão ão/am

Outra dificuldade encontrada nos textos com uma porcentagem de 4.55 % foi a dificuldade dos alunos em grafar o ditongo nasal /ãw/, pois a representação escrita da nasalização pelas formas ão/ am têm bastante semelhança sonora e em função disso se vê a frequência de confusão entre o uso de uma ou outra forma. Para identificar se a escrita deve ser com uma ou outra forma, bastaria o aluno conhecer a regra de que o <ão> é para as sílabas tônicas e o <am> para as átonas, todavia o que se percebe é que os alunos desconhecem a regra e por isso cometem muitos erros dessa natureza.

Outra forma de distinguir o emprego de ambos é quando eles acontecem em verbos, sendo que <am> é usado em verbos que indicam tempo presente e passado enquanto que <ão> é usado como indicativo do tempo no futuro. Essa troca também é reflexo de uma influência da oralidade, porque a criança se utiliza da linguagem oral para fazer uso de uma ou outra forma e não das situações adequadas de uso que cada uma exige, como dito anteriormente.

A seguir um texto para representar os tipos de erros ortográficos ocasionados pela confusão no uso de am/ão.

Figura 12: Texto ilustrando as confusões entre am/ão.



Fonte: produção textual de aluno do 4º ano coletado no material para análise.

Conforme se observa na figura acima, o aluno fez confusão entre o uso do <ão> e do <am> ao grafar o verbo *ficaram* com a terminação *ão*. Dentre os casos verificados nas escritas das crianças, as trocas geralmente envolvem os verbos e aconteceram com maior frequência a substituição de “am” por “ão”. Essa troca pode ter acontecido com maior frequência nessa direção pelo fato de as crianças se utilizarem da percepção sonora para identificar esses fonemas e como já têm maior familiaridade com o som “ão” encontrado em tantas outras palavras com as quais eles têm contato, supostamente o utilizam por entenderem que esse som deve ser grafado com “ão”.

### **g) Generalização de regras**

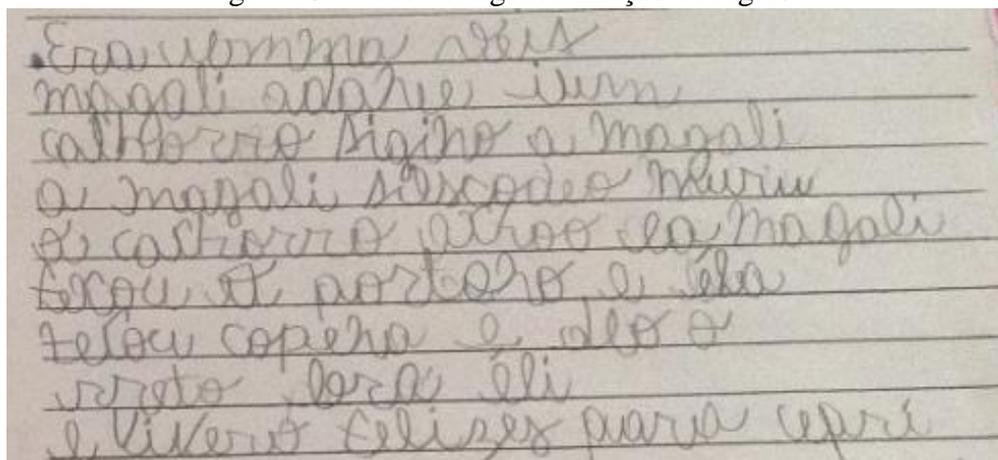
A generalização de regras foi a sétima categoria de erros mais verificada nas produções das crianças, com um total de 4.40% dos casos.

Essa categoria de erro acontece quando o aluno já compreende algumas arbitrariedades do sistema de escrita e aplica regras que domina a outras palavras, na tentativa de corrigir sua própria escrita e acaba cometendo erros que o aluno presume serem adequados. É o que acontece com a palavra *mil* que se grafa com “l”, em observância a essa regra a criança pode interpretar que sempre que houver uma palavra que se assemelha a essa terminação deverá ser grafada com “l” e não com “u”.

Tomando como base outros dois estudiosos que também desenvolveram estudos sobre os tipos de erros encontrados nas produções dos alunos, temos Cagliari (1989), e Carraher (1990), que observaram alguns aspectos nas ocorrências dos erros que tinham semelhança entre si, e foram nomeados por Cagliari (1989), como erro por hipercorreção e por Carraher (1990) como erro de supercorreção, já Zorzi (1998) optou pelo emprego do termo generalização de regras.

A seguir a ilustração de um texto retirado do material de análise com ocorrência de generalização de regras.

Figura 13: Texto com generalização de regras



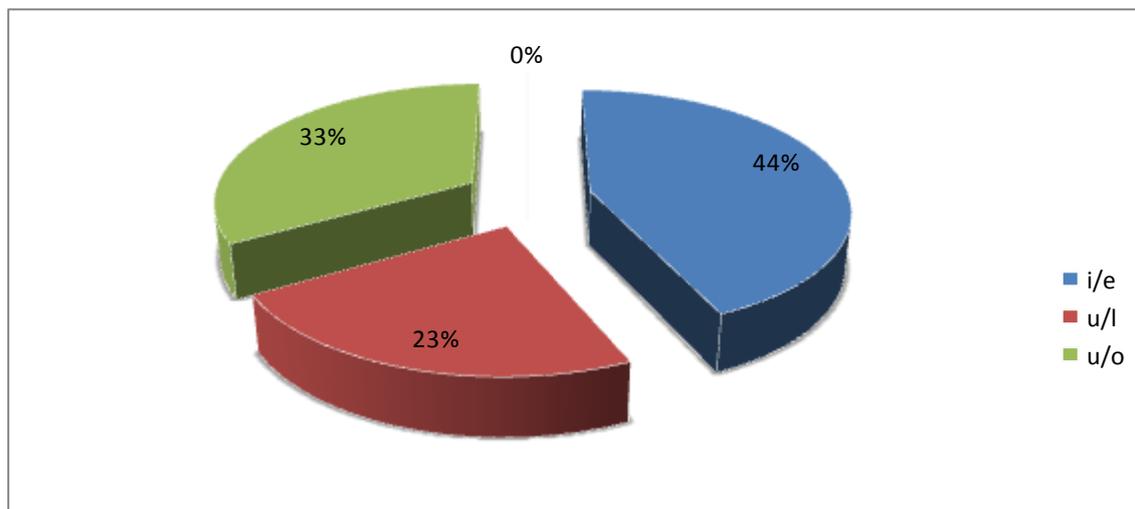
Fonte: Produção textual de aluna do 4º ano coletado no material para análise.

Conforme análise do texto acima, verificou-se os erros de generalização de regras nas ocorrências das palavras se escondeu (*siescondeo*), achou (*oxhoo*), ficou (*ficou*), deu (*deu*). Esses erros são decorrentes de casos particulares que a criança observa a partir dos conhecimentos ortográficos que já tem e passa a utilizá-lo de forma indiscriminada para situações semelhantes, como se observa nas palavras *siescondeo*, *oxhoo*, *deu*, em que uma das justificativas possíveis para essas ocorrências é que ao se deparar com a escrita de palavras desse tipo, a criança infere a partir da observação de outras palavras como *mininu* que há diferença entre a pronúncia e a escrita porque na pronúncia se percebe a letra *u* e na escrita se grafa com a letra *o*. Tendo em vista a semelhança dos casos, o aprendiz pode fazer essa generalização e aplicar a letra *o* em substituição à letra *u*.

É o que também se verifica na troca da letra *i* pela letra *e*, como acontece com a escrita da palavra ficou (*ficou*) que também é um caso de generalização de regras e pode ter sido gerado pela percepção do fonema *i* em palavras grafadas com a letra *e* como em *entender* que se pronuncia “*intender*”.

O que chama atenção na generalização das regras é o fato de as crianças entenderem linguisticamente as situações semelhantes, pois ao generalizar elas comparam e analisam estruturas semelhantes, por isso apenas alguns casos estão suscetíveis a aplicação dessas regras.

Gráfico 4. Troca de letras na generalização de regras

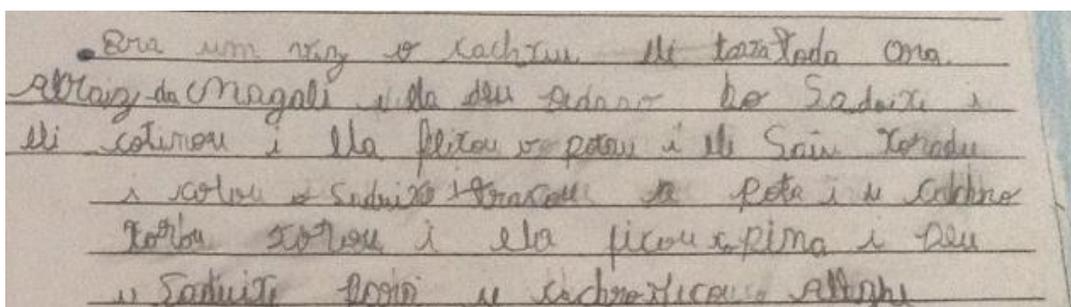


Nas ocorrências de generalização de regras foram verificadas apenas esses três tipos de trocas de letras por semelhanças com outros casos, são elas: i/e; u/l; u/o. Dentre essas trocas a que atingiu maior percentual foi a substituição de i/e somando 44% das ocorrências. As trocas de u/o ficaram em segunda posição com 33% dos casos. Em terceira posição estão as trocas das letras u/l com 23% dos casos verificadas.

#### h) Acréscimo de letras

Os erros ocasionados por acréscimo de letras foram 4,24% ocupando a oitava posição dos casos. Esse tipo de erro é gerado pelo aumento da quantidade de letras na palavra que excede o número convencional de letras da escrita. Eles geralmente acontecem com a repetição de uma sílaba semelhante, ou com o acréscimo de uma letra como nas palavras *trabalhava* (trabalalava), *ficava* (ficavava).

Figura 14: Texto com acréscimo de letras



Fonte: Produção textual de aluno do 4º coletado no material para análise.

No texto acima se verifica o acréscimo da letra *i* nas palavras *atraiz*, (atrás) *feixou* (fechou), essas palavras foram ditongadas na escrita dos alunos, aqui verifica-se uma das hipóteses que se lança para a ocorrência desses casos é também pela influência de traços orais sobre a escrita.

Tabela 16. Amostra de erros por acréscimo de letras

Rato	<i>Rrato</i>	Banana	<i>Bannana</i>
Pedra	<i>Predra</i>	Biblioteca	<i>Bibiblioteca</i>
Trabalhava	<i>Trabalalava</i>	Embora	<i>Emboora</i>
Quatro	<i>Quatrrro</i>	Porque	<i>Pourque</i>

O que se verifica dos casos de palavras da amostra é que as letras que se repetem, na maioria dos casos já existem na palavra e são repetidas em uma das sílabas, como é o caso da palavra embora (emboora), rato (rrato), dentre outras.

#### **i) Confusão entre letras parecidas**

As trocas entre letras parecidas foi a nona classificação com mais erros com 27 casos e um percentual de 4,09 %.

As letras *m* e *n* conferem à ortografia da língua portuguesa casos que se tornam um impasse para a criança em processo de aquisição da linguagem escrita, como já apresentado nos tipos de erro por omissão de letras. Elas também estão enquadradas nas confusões de troca entre letras parecidas, que acontecem em função da semelhança no traçado das letras.

Outras letras que também confundem os alunos na forma gráfica são os dígrafos *nh*, *ch*, *lh*, *cl*, mas conforme nossas análises foram verificados erros apenas com os dígrafos *nh* e *lh*. Alguns dos casos verificados nessa categoria foi com as palavras, galinha (galilha), madrinha (madrilha), tinha (tilha), joaninha (joanilha). As semelhanças dessas letras se acentuam ainda mais nas formas cursivas, quando as crianças têm dificuldade de distinguir o traçado de uma ou outra letra, por isso as grafam como se fossem uma.

A seguir uma tabela para demonstrar algumas das ocorrências de letras semelhantes verificadas nos textos dos alunos.

Tabela 17. Amostras de erros por letras semelhantes

Cama	<i>Cana</i>	Mão	<i>Não</i>
Milho	<i>Minho</i>	Namorada	<i>Mamorada</i>
Nada	<i>Mada</i>	Joaninha	<i>Joanilha</i>
Minha	<i>Milha</i>	Tinha	<i>Tilha</i>

A amostra de palavras acima ilustra os tipos de casos ocasionados por trocas de letras semelhantes mais observados. Os erros mais comumente observados foram os ocasionados pela semelhança entre as letras *m* e *n*, em palavras como as verificadas acima.

#### **j) Inversão de letras**

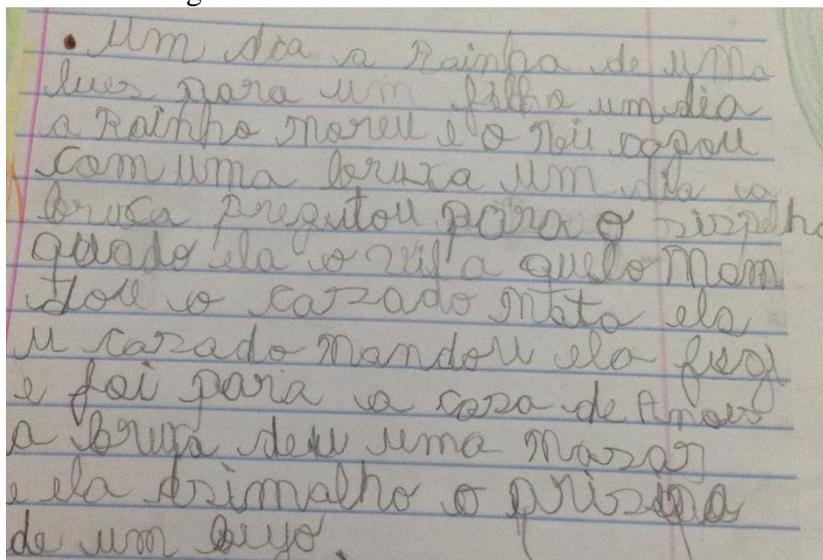
Os casos de inversões de letras atingiram 2,57% das ocorrências verificadas. Esses casos foram verificados em textos nos quais as crianças grafaram em posição inversa alguma letra da palavra .

Tabela 18. Amostra de erros por inversão de letra

brincadeira	<i>Pricandera</i>	Triste	<i>Tirte</i>
entregou	<i>Inreguo</i>	Árvore	<i>Avrore</i>
Pobre	<i>Probe</i>	Prato	<i>Trapo</i>
perguntar	<i>Preguta</i>		

A amostra de inversão de letras acima aponta para as mais comumente observadas nas escritas das crianças do 4º ano. As inversões mais observáveis foram as ocasionadas pela presença da letra **r**, uma vez que são deslocadas de sua posição inicial para uma posição anterior ou posterior a que deveria estar. A seguir, uma figura representativa de texto com a presença de inversão de letras.

Figura 15: Texto com inversão de letras.



Fonte: Produção textual de um aluno coletada no material para análise

O texto acima ilustra os casos de erro por inversão de letras que ocorrem nas palavras *preguntou* e *dsimalho*. Na primeira palavra se verifica o tipo de inversão em que se muda a estrutura inicial da sílaba CVC<sup>10</sup> para CCV na segunda palavra *dsimalho*, também se verifica uma troca do tipo CVC para a estrutura CCV. A maneira como essa sílaba foi grafada revela que a criança desviou sua atenção para o fato de a letra “d” muda ter o mesmo som ou ser lida como DE, por isso o aluno grafou apenas o “d” para representar a sílaba DE. As palavras em que foram verificadas maiores ocorrências de trocas foram nas sílabas consideradas complexas, com a presença de mais de uma vogal e mais de uma consoante.

Esses casos de inversão de letras localizados nas sílabas mais complexas podem indicar que para os alunos essa estrutura de sílaba ainda deve ser de difícil compreensão, sobretudo para o registro no momento da escrita.

### k) Outros

As alterações verificadas nos textos que pertencem a esta categoria correspondem a um total de 1, 97% dos casos. As ocorrências verificadas nessa categoria incluem alguns tipos de alterações de escritas que não se enquadram em nenhuma dos critérios

<sup>10</sup> Abreviação para os tipos de estrutura silábica, em que C= consoante e V= vogal.

listados anteriormente, mas verificáveis e geralmente se dão por alguma troca não justificável na escrita, ou mesmo por falta de atenção do aluno no momento da escrita do nome.

Tabela 19. Amostra de outros tipos de erros

<b>Quando</b>	<b><i>Kndo</i></b>	<b>Triste</b>	<b><i>Ciste</i></b>
Telefone	<i>Pelofne</i>	Trocou	<i>Corou</i>
Sanduíche	<i>Çaiduchie</i>	Fizeram	<i>Vicieraum</i>
Derramou	<i>Draumuou</i>		

Para alguns analistas de produções de textos escritos dos alunos, a ocorrência do erro é um problema, principalmente quando não tem uma categoria definida e uma justificativa plausível para acontecer, todavia os estudos provenientes das teorias cognitivas ofertam essa possibilidade de contemplar com outro olhar o erro do aluno, desmistificando-o e compreendendo as diversas formas de erro, inclusive outros que não tenham uma categoria de análise fixa.

Tendo em vista os resultados verificados na conclusão da análise dos textos dos alunos, verificamos que as escritas das crianças são resultado da atuação e das hipóteses que levantam sobre alguns aspectos da própria língua, desse modo, concordamos com Lemos (1997), que pelas suas pesquisas concluiu que a criança interpreta sua fala e a dos outros sujeitos que vivem ao seu redor e que os erros de suas escritas são a prova de um tipo de leitura que a criança é capaz de fazer sobre sua própria fala e a do outro.

Concluída a análise do teste de consciência fonológica e das produções textuais das crianças, será detalhado no item seguinte os resultados do ditado de palavras para então fazer o balanço e comparação dos três materiais coletados a fim de verificar qual o nível de escrita em que se encontram os alunos da turma investigada nesta pesquisa.

### **4.3 O ditado de palavras**

O primeiro ditado de palavras, detalhado nesta análise ocorreu mediante pedido da pesquisadora feito a professora titular da turma para orientar a proposta do ditado aos

alunos, a fim de observar a forma como seria conduzido e se isso interferiria no desempenho das crianças.

Ao iniciar-se o ditado ela antecipadamente, deu pistas a que eles deveriam ficar atentos no momento da escrita, como a diferença entre a pronúncia do RR e a pronúncia do R ao afirmar que um era som arrastado e por isso era RR e o outro era um som vibrante como o motor de um carro. Ao preocupar-se em detalhar o som de cada letra, a prática da professora reporta-nos ao método fônico, método que preconiza a correspondência grafofonêmica, entre as letras e seus sons.

Durante o ditado ficou notória a preocupação da professora em os alunos cometerem o mínimo de erros possíveis, pois preocupada com o acerto das crianças algumas palavras ela até mesmo soletrava e no momento de dúvida ela não instigou o aluno à reflexão sobre a escrita.

A seguir uma tabela para apresentar os tipos de escritas das crianças para grafar 7 palavras, são elas: fugir, nadar, andar, berrar, esconderam, brincar e comer.

Tabela 20 . Variações de grafias verificadas no ditado

<b>Fugir</b>	<b>Nadar</b>	<b>Andar</b>	<b>Berrar</b>	<b>Esconderam</b>	<b>Brincar</b>	<b>Comer</b>
Ui	AA	aar	Ea	Iodau	Ia	Oe
Ug	Mdá	adar	BA	Sodau	Bicar	Come
Fuji	Nada	ada	Brra	Skodrao	Brinca	Cume
Fuger		ãda	Berra	Ersconderum	Brica	
Fujir		amdar	Bera	Isconderaum	Prica	
			Bear	Esconderan		
			berar	Esconderão		

A tabela acima detalha as variadas grafias encontradas nos ditados dos alunos. Foram verificadas 5 grafias diferentes para a palavra *fugir*, 3 grafias para a palavra *nadar*, 5 para a palavra *andar*, 7 tipos de variações nas palavras *berrar* e *esconderam*, 5 para a palavra *brincar* e 3 para a palavra *comer*. A soma de todas essas ocorrências totaliza em 35 tipos de grafias diferentes para o primeiro ditado constituído por apenas 7 palavras.

Dentre essas variações de escritas verificam-se ocorrências provenientes dos variados tipos de erros classificados por Zorzi (1998), sendo 2 erros por representações

múltiplas, 12 erros por omissões de letras, 7 casos de erros por apoio na oralidade, 2 erros motivados pela generalização de regras, 1 caso de confusão entre ão/am, 1 caso de troca de letra surda/sonora e 2 erros motivados por acréscimo de letras.

Nesta análise deve-se considerar que não necessariamente crianças que produziram a escrita de alguma palavra de forma silábico-alfabética esteja nesse nível, como categorizado na tabela, mas que provavelmente ela possa ter se utilizado de outra estratégia para fazer a escrita da palavra como no caso da palavra *skondrao* em que o aluno que a grafou desse modo, se apoiou na oralidade para escrever essa palavra, todavia, sua produção textual aponta para uma escrita alfabética.

Foi o que verificamos no material de alguns alunos, que no ditado o desempenho que tiveram ao grafar algumas palavras foi categorizado como sendo da hipótese silábico-alfabética, mas quando verificamos a produção textual deles, o desempenho que tiveram nas produções textuais era da hipótese alfabética. Assim como foram verificados dois casos de crianças que no ditado fizeram a escrita de algumas palavras de modo alfabético e na produção textual, verificamos que as crianças ainda estavam na hipótese alfabética.

Atribuímos esse desempenho positivo de alguns alunos de hipótese silábico-alfabética a uma escrita alfabética no ditado, em função da facilidade da grafia de algumas palavras e pela preocupação da professora que conduziu o primeiro ditado em soletrar algumas letras que compunham as palavras ditadas.

O ditado é apenas uma das nossas categorias de análise para quantificar as hipóteses de escrita em que as crianças estão, além da produção textual que foi considerada como preponderante na identificação das hipóteses de escrita de cada criança, em virtude disso, colocamos como último quesito das análises dos resultados, as quantidades de alunos em cada hipótese de escrita.<sup>11</sup>

A seguir, os tipos de grafias dos alunos foram arranjados na tabela para apresentar os percentuais dos tipos de grafias conforme os níveis de escrita.

Tabela 21 . Classificação das grafias do ditado em hipóteses de escrita

<b>Hipóteses de escrita dos alunos</b>
--

<sup>11</sup> Resultado em maior detalhe situado na seção 4.5.1 deste trabalho.

<b>Palavras</b>	<b>Pré-silábico</b>	<b>Silábico</b>	<b>Silábico-alfabético</b>	<b>Alfabético</b>
<b>Fugir</b>	Não houve ocorrência	7.6%	28.4%	62.8%
<b>Nadar</b>		7.6%	18,3%	72.3%
<b>Andar</b>		7.6%	34.6%	65.3%
<b>Berrar</b>		7.6%	29.3%	61.5%
<b>Esconderam</b>		7.6%	38.4%	53.8%
<b>Brincar</b>		7.6%	26.92 %	65.3%
<b>Comer</b>			7.6%	21,2%

Deve-se ressaltar que no dia dessa aula de ditado compareceram apenas 26 alunos, que produziram 35 variações de escritas que foram classificadas nas hipóteses de escrita conforme sugerido por Ferreiro e Teberosky (1998), são elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Como se vê na tabela 22, não houve nenhuma ocorrência de escrita do nível pré-silábico, pois o aluno que não estabelece nenhuma relação entre som e escrita, disse não saber escrever os nomes solicitados no ditado e não registrou nenhuma escrita. Todos os demais conseguiram fazer uma escrita reflexiva de modo a relacionar escrita e fala pela percepção dos sons mais audíveis, como é o caso das vogais.

Para analisar as variações de palavras verificadas no ditado de palavras dos alunos e classificá-las nos níveis de escrita foram considerados alguns aspectos para incluir as palavras em cada nível.

No nível silábico foram inclusas os tipos de grafias com um total de 7,6% dos casos, nos quais foram registradas apenas uma letra correspondente a uma sílaba falada, ou seja, a escrita ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, mas é representada por um grafema. Do que se observa, geralmente essa letra que é grafada para representar uma sílaba é a vogal ou pode ser uma consoante mais perceptível acusticamente para representar uma sílaba, como acontece com crianças em hipótese silábica que representam a sílaba CA como a letra K, bem como registram a sílaba PE apenas com o P e GA com a letra H. Apesar de essas grafias não representarem as letras que compõem a palavra, mas representam os sons percebidos na reflexão oral.

As grafias categorizadas no nível silábico-alfabético de escrita foram quantificadas entre 18, 3% a 38,4% dos tipos de grafias verificadas. Foram assim classificadas aquelas que revelaram a transição do aluno do nível silábico de escrita para o nível alfabético, o que significa que há a alternância na escrita desses alunos que ora escrevem sílabas com apenas uma letra, ora registram todos os fonemas da sílaba.

Os tipos de escritas quantificadas como alfabéticas variaram em um percentual de 72, 3% a 53, 8% do total das palavras. Foram assim classificadas as escritas em que os alunos relacionaram a cada valor sonoro, fonema, uma letra, grafema.

Pela análise das palavras produzidas no ditado constatou-se a ausência de escritas pré-silábicas, uma minoria das ocorrências foram categorizadas como silábicas e a maioria foi categorizada como escrita alfabética.

Além da organização dos dados em tabelas e gráficos, foi montado um mapa de eventos a fim de discutir e analisar quantitativamente as atitudes dos alunos frente às questões e produções sugeridas à turma.

A seguir, tem-se um mapa de eventos com o detalhamento do diálogo da professora com a turma no momento do ditado.

### **Mapa de eventos 3.**

P.: Todos vocês conseguiram acompanhar?

A.: Sim, professora.

P.: Vou ler de novo todas as palavras para vocês conferirem se está certo e pra me dizerem o que há em comum entre elas. AMAR, BRINCAR, NADAR, COMER, FUGIR, FALAR, PEDIR, BERRAR.

A.: Todas terminam em R, tia.

P.: E o que significa esse 'r' no final?

A.: São verbos.

P.: Muito bem, somente o verbo beijamos está conjugado, que vem do verbo beijar.

P.: Agora, criem frases com esses verbos.

Nesse mapa de eventos, verifica-se a ocasião do diálogo da professora e dos alunos sobre o ditado de palavras em que ao concluir a escrita das palavras a professora faz questionamentos às crianças sobre a classe gramatical das palavras do ditado.

A lista de palavras do segundo ditado foi elaborada pela pesquisadora com a finalidade de verificar a escrita das crianças frente a algumas ocorrências de palavras do português.

Durante o ditado as palavras foram lidas espontaneamente, exceto para duas crianças que solicitaram com insistência nosso auxílio e que pelas reflexões que apresentaram estão no nível silábico de escrita. Assim como também não foram dadas pistas na pronúncia das palavras sobre a forma de escrita, porque o objetivo não é o acerto da escrita ortográfica, mas verificar as hipóteses que as crianças têm sobre o modo de escrita das palavras.

A seguir, uma tabela com as 8 palavras do segundo ditado e os tipos de grafias verificadas no material dos alunos

Tabela 22 .Variações das grafias do segundo ditado de palavras

<b>Brincadeira</b>	<b>Ontem</b>	<b>Casinha</b>	<b>Biblioteca</b>	<b>Joaninha</b>	<b>Andaram</b>	<b>Comemos</b>
Iadea	Oe	Kia	Iiota	Oaia	Aaau	Oeo
Iaea	Oi	Aia	Iioek	Joania	Aaro	Oeuis
Bicadera	Oti	Cazilha	Bibioteca	Juaninha	Adaru	Comemo
Pincadera	Onte	Cazinha	Bibilotek	Goaninha	Adrarau	Cummu
Bnicadra	Otei	Cazinha	Bibiblioteca	Joanilha	Andaraum	Comemuis
Brincadera	Õteim	Casilha	Bibiotca	Choania	Ãdaru	Cumemu
Bicandera		Ksina		Juaninha	Amdarau	Comemus
					Andarão	

Conforme detalhado na tabela, o segundo ditado de palavras se compôs por 8 palavras, para as quais foram verificadas no material de cada aluno variações nos tipos de escritas, sendo 7 grafias diferentes para as palavras *brincadeira*, *casinha*, *joaninha* e *comemos*, 6 para a palavra *ontem* e *biblioteca* e 8 para a palavra *andaram* que foi a palavra com mais casos verificados. Dentre essas palavras, também foram observados os tipos de erros classificados por Zorzi (1998), nos quais foram encontrados 2 casos de

trocas de letras surdas/sonoras, 11 escritas com apoio na oralidade, 2 casos de representações múltiplas, 4 ocorrências por inversão de letras, 8 omissões de letras, 1 caso de confusão entre ão/am.

Tanto o primeiro quanto o segundo ditado de palavras apresentam casos que atestam um nível de reflexão das crianças com tendência à escrita alfabética, mas ao se considerar que essas grafias são de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que já deveriam estar com uma escrita completamente alfabética ou ortográfica, considera-se que a variedade de hipóteses encontradas nas escritas das crianças revelam uma disparidade de desempenho positivo para alguns e desempenho mediano para outros, haja vista que alguns já lêem e escrevem com relativa desenvoltura, enquanto outros estão principiando esse processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Mediante análise dos dois ditados verifica-se que o processo de construção da escrita é dinâmico e não linear e marca uma heterogeneidade na aprendizagem dos alunos em razão disso, a tabela a seguir ilustra os percentuais de ocorrências dessas palavras.

Tabela 23. Classificação das grafias do ditado em hipóteses de escrita

Palavras	Pré- silábico	Silábico	Silábico- alfabético	Alfabético
Brincadeira	Não houve ocorrência	10.3%	27.5%	62.0%
Ontem		10.3%	13.7 %	72.4%
Casinha		10.3%	21.4%	66.1%
Biblioteca		10.3%	31.0%	58.6%
Joaninha		10.3%	34.4%	55.1%
Andaram		10.3%	27.5%	62.0 %
Comemos		10.3%	34.4%	55.1%

Conforme se vê na tabela acima, cada um dos tipos de variações de escritas das 14 palavras do primeiro e do segundo ditado foram categorizadas conforme as hipóteses de escrita, se pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, não por considerar que a criança que a grafou deste modo esteja neste nível, mas que pela análise que procedemos apresentou características que nos permitiram categorizá-la em um dos 4 tipos de hipóteses, mas não só esse fator será considerado para perceber as hipóteses de

escrita em que as crianças estão mas também as produções textuais e o desempenho dos alunos no teste de consciência fonológica.

Também vale ressaltar que dentre algumas das escritas das palavras do ditado, se observou que algumas crianças grafaram algumas palavras que se caracterizaram como em estágio de transição da escrita pré-silábica para a silábica, porque no momento do ditado demonstraram insegurança e disseram que não conseguiam fazer só, logo solicitaram nosso auxílio e ao pronunciarmos enfaticamente sílaba por sílaba percebemos que conseguiram registrar uma letra para cada sílaba, todavia assim que nos distanciávamos deixavam de fazer, ou seja, ainda não conseguiam refletir sozinhos sobre os sons, mas com acompanhamento conseguiam perceber as vogais.

O mesmo caso se aplica para as escritas em processo de transição do silábico-alfabético para o alfabético, que conforme as estudiosas Ferreiro e Teberosky (1989), se caracterizam pela fase em que a criança estabelece a relação entre som e letra e escreve letras representativas como vogais e consoantes, para alguns desses sons, todavia com algumas características da fase seguinte, em função disso, optamos por categorizar essas ocorrências como casos de hipótese silábico-alfabético, haja vista que o limiar entre essas hipóteses em fase de transição se apresentam com diferenças sutis.

Dentre os ditados analisados foram encontradas todos os níveis de escrita pesquisados por Ferreiro (1989). Algumas crianças já apresentam escritas ortográficas, outras estão na fase alfabética ou silábico-alfabética, esses achados evidenciaram a grande variedade de hipóteses em uma turma de alunos do 4º ano. Assim, como também ficou evidente que um mesmo aluno demonstrou uma hipótese de escrita no ditado e outra hipótese de escrita na produção de texto, de modo que os que estavam no nível silábico-alfabético apresentaram um exceção de escrita de palavras sem ausência de segmentação, pois fizeram a aglutinação de muitos vocábulos.

#### **4.4 Resultado dos tipos de erros ortográficos do ditado de palavras e da produção textual.**

A partir da análise do ditado e das produções textuais dos alunos, os erros de escrita dos alunos foram identificados, depois classificados e por fim quantificados para saber aqueles que foram mais ocorrentes e os menos verificáveis.

Para tornar os dados mais representativos e explicativos, os organizamos em tabelas e gráficos que ilustrem esses momentos, o da identificação, classificação e o das ocorrências.

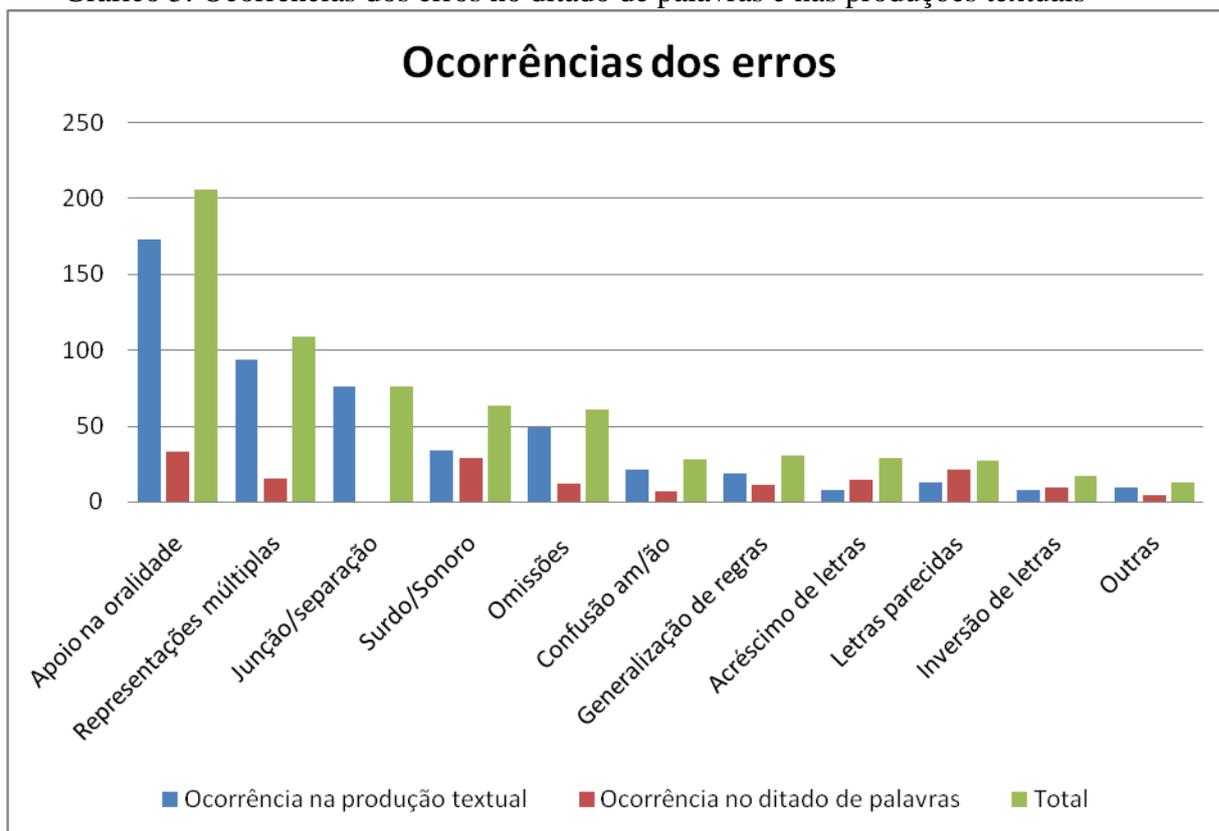
A seguir verifica-se uma tabela demonstrativa com as categorizações dos erros dos alunos do 4º ano.

Tabela 24. Categorizações dos erros de escrita dos alunos

<b>Erros classificados por Zorzi</b>	<b>Ocorrência na produção textual</b>	<b>Ocorrência no ditado de palavras</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Apoio na oralidade	173	33	206	31.25%
Representações múltiplas	94	15	109	16.54%
Junção/separação	76	—	76	11.53%
Surdo/Sonoro	34	29	63	9.55%
Omissões	49	12	61	9.25 %
Confusão am/ão	19	11	30	4.55%
Generalização de regras	21	8	29	4.40%
Acréscimo de letras	12	16	28	4.24%
Letras parecidas	6	21	27	4.09%
Inversão de letras	8	9	17	2.57%
Outras	9	4	13	1.97%
<b>Total de erros</b>	<b>659</b>			

Esses resultados apresentados na tabela acima também foram organizados em um gráfico para possibilitar melhor compreensão e visualização das ocorrências dos erros de acordo com as categorizações.

Gráfico 5. Ocorrências dos erros no ditado de palavras e nas produções textuais



As alterações ortográficas evidenciadas nas produções dos alunos foram classificadas conforme os critérios definidos previamente e pelo caráter sistemático da pesquisa, para isso, montou-se a tabela e o gráfico a fim de explicar os dados de forma geral.

Conforme o gráfico acima, observa-se que nos textos analisados foi verificada uma variedade de ocorrências dos erros classificados, havendo a predominância de alguns e menor presença de outros, por isso, foram definidos na ordem os erros mais frequentes e os menos verificáveis, observando o valor total de ocorrências.

Nesse gráfico foi detalhado o desempenho das crianças nas produções textuais e nos ditados de palavras, de modo que o resultado do ditado varia do resultado da produção textual, ou seja não há total compatibilidade entre as ocorrências de erros no ditado com os casos mais verificados nos textos, por que não aconteceram na mesma proporção, mas houve uma variação nos casos mais verificados no ditado e no texto, de modo que optamos por hierarquizar as ocorrências conforme o resultado total dos casos somados.

Observando as categorias consideradas neste estudo, tem-se em primeira posição descrita no gráfico, os erros apoiados na oralidade com um total de 31,25 %, em segundo lugar, as alterações decorrentes das representações múltiplas com 16,54%, em terceiro lugar, os casos de junção e separação com 11,53%, com a ressalva de que não foi localizada nenhuma ocorrência no ditado de palavras, em quarta posição estão as trocas de letras surdas por sonoras com 9,55%, em quinta posição estão as omissões de letras com 9,25%, a sexta ocorrência mais verificada é a confusão entre am/ão com 4,24% dos casos, a sétima ocorrência predominante foi a generalização de regras com 4,40% dos casos, em oitava posição está o acréscimo de letras com um total de 4,24% das verificações encontradas, depois em nono lugar estão as letras parecidas com 4,09% e em décimo lugar as inversões de letras com 2,57% as outras ocorrências verificadas nas produções dos alunos foram classificadas como outras variações e atingiram 1,97% das ocorrências.

Dentre a literatura que deu suporte a esta pesquisa verificou-se que as categorias que foram mais verificáveis e tiveram altos índices de ocorrências nas produções dos alunos, foram os casos de apoio na oralidade e as representações múltiplas. Podemos mencionar o caso da pesquisa de Zorzi (1998), que apurou nos resultados que praticamente metade das alterações encontradas nas produções infantis eram casos de representações múltiplas, 47,5% das ocorrências e a segunda alteração mais verificada foi a de apoio na oralidade com 16,8% de ocorrências.

Desse modo, verifica-se que apesar do respaldo teórico subsidiado pela pesquisa de Zorzi (1998), para procedermos esta investigação baseada na verificação dos erros de escrita, os resultados desta pesquisa diferem dos resultados da pesquisa do estudioso, em virtude da diferença de posições dos erros mais verificados.

#### **4.5 Balanço dos resultados gerais**

Nesta seção foi relacionado e feito um paralelo do desempenho dos alunos nos três materiais analisados: teste de consciência fonológica, ditado e produção textual. De modo a considerar que o teste constitui-se de 21 questões, o ditado de palavras soma um total de 14 palavras e as produções textuais foram lidas de duas a três por alunos. Para tornar a discussão mais produtiva, comparamos os resultados nos três materiais analisados para verificar as habilidades dos alunos e então detectar os níveis de escrita

em que se encontram. A fim de retomar os aspectos descritos no decorrer dos resultados e de promover o elo entre todos os passos dados na pesquisa, tem-se a seguir a tabela que sistematiza os resultados gerais obtidos numa média de alunos por grupo.

Na tabela há uma caracterização dos 3 participantes que tiveram bom desempenho, dos 3 que tiveram desempenho mediano e dos 3 que tiveram o desempenho mais comprometido dentre todos do grupo.

Na tabela 25 está a caracterização dos alunos por idade, sexo, hipótese de escrita, total de pontos no teste de consciência fonológica e total de erros de escrita.

Tabela 25. Caracterização dos alunos por nível de escrita

Desempenho	Alunos	Idade Dez/2014	Sexo	Nível de escrita	Pontuação no teste de consciência fonológica	Total de erros de escrita.
Máximo	J B	8.9	F	Alfabético	68	19
	PL	9	F	Alfabético	62	26
	KT	9.1	M	Alfabético	48	31
Mediano	BR	8.7	F	Silábico- Alfabético	45	37
	JC	9	M	Silábico- alfabético	37	45
	AC	8.9	F	Silábico- alfabético	24	53
Mínimo	LO	9.2	M	Silábico	23	Fez escrita silábica.
	AK	9.5	F	Silábico	19	Fez escrita silábica.
	L C	8.8	M	Pré- silábico	11	Não produziu o ditado e o texto.

Como exposto na tabela, as crianças foram classificadas em grupos conforme o critério de desempenho. O nome de cada um foi preservado para manter a identidade dos sujeitos e utilizamos apenas a inicial dos nomes.

Os grupos categorizados na tabela foram 3, o grupo de crianças que teve um bom desempenho, as crianças que tiveram um desempenho razoável e as que tiveram um desempenho ruim.

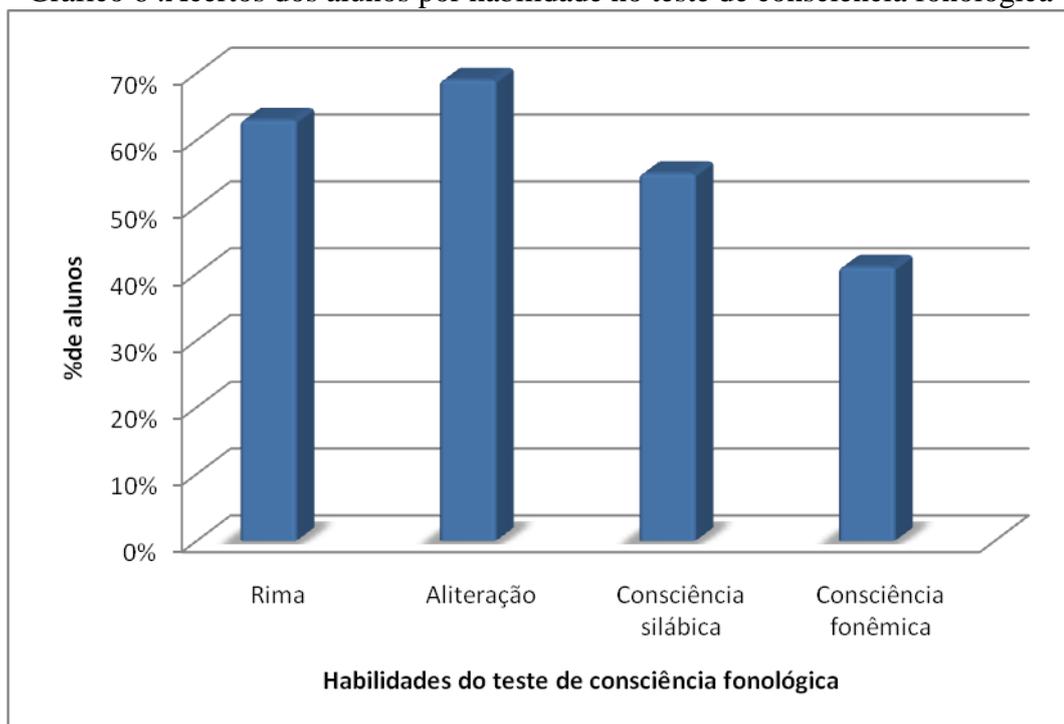
No primeiro grupo das crianças com bom desempenho foram verificadas 16 crianças no nível alfabético de escrita, mas foram eleitas por caráter representativo as três crianças que obtiveram desde a maior pontuação à menor pontuação dentro do grupo de crianças na hipótese alfabética de escrita, concebido por Ferreiro e Teberosky (1989), como sendo o momento em que as crianças já conseguem fazer uma relação de correspondência entre a letra e a unidade sonora. Nesse grupo, a criança que obteve melhor desempenho no material coletado foi JB, aluna do sexo feminino que fez dentro do grupo das crianças de hipótese alfabética 68 pontos no teste de consciência fonológica e errou apenas 19 palavras no ditado e na produção textual. A última criança categorizada na hipótese alfabética de escrita que teve menor desempenho nesse grupo de crianças foi KT, que acertou 48 questões do teste e escreveu 31 palavras erradas somando o ditado e a produção textual.

Dentre as crianças do segundo grupo categorizado na hipótese silábico-alfabética foram quantificadas 9 crianças na hipótese silábico-alfabética, em que ficou em primeiro lugar uma criança do sexo feminino BR que fez 45 pontos no teste e totalizou 37 erros de escrita. A criança que teve o menor desempenho do grupo foi AC do sexo feminino que obteve pontuação mínima de 24 pontos no teste de consciência fonológica e 53 erros de escrita.

O grupo que teve desempenho mínimo foram as crianças do nível silábico de escrita, no qual foram encontrados apenas 3 alunos, dentre eles o que teve melhor desempenho foi LO que fez a média de 23 pontos no teste de consciência fonológica e fez uma escrita silábica e o que teve menor desempenho dentre todos os alunos foi LC do sexo masculino, que fez 9 pontos no teste de consciência fonológica e não produziu o ditado e nem a produção textual.

O gráfico a seguir indica a porcentagem de alunos e a média de questões acertadas no teste de consciência fonológica.

Gráfico 6 .Acertos dos alunos por habilidade no teste de consciência fonológica



Conforme se observa no gráfico acima, os percentuais de acertos dos alunos no teste variam de habilidade para habilidade. A habilidade na qual as crianças apresentaram melhor desempenho foi na de aliteração em que 69% dos alunos acertaram boa parte dos itens referentes a esse aspecto, 63% dos alunos tiveram boa margem de acertos nas questões de rima, 55% dos alunos acertaram as questões referentes ao quesito consciência silábica e o menor percentual foi o de acertos no teste de consciência fonêmica com 38%, o que significa que algumas crianças ainda estão em processo de compreensão do princípio alfabético e da consciência dos sons da língua mesmo já estando alfabetizadas, pois o percentual de crianças alfabetizadas foi maior do que o total de crianças que apresentou bom desempenho no teste de consciência fonêmica.

Conforme os resultados apontados nas análises dos testes, evidenciou-se que as crianças que apresentaram melhor desempenho no teste de consciência fonêmica, foram as que tiveram textos com menores índices de erros de escritas, ou seja, estavam alfabetizadas e observando a ortografia de algumas palavras. O que permite concluir que crianças não alfabetizadas apresentam menores desempenhos em consciência fonêmica e por sua vez maiores erros de escrita, uma vez que ainda não estão no nível alfabético de escrita.

Resultados semelhantes a estes foram evidenciados na pesquisa de Guimarães (2005), que ao comparar o desempenho de 3 grupos de crianças chegou ao resultado de que as crianças com dificuldades em leitura e escrita também apresentaram dificuldade nas tarefas de consciência fonológica, já as crianças que apresentaram melhores desempenhos no teste também apresentaram bom desempenho em atividades de leitura e escrita, o que revela que as habilidades fonológicas são enriquecidas pelas habilidades em leitura e escrita.

O que se pode verificar pelos resultados apontados nesta pesquisa é que o total de 16 crianças alfabetizadas na turma do 4º ano teve um desempenho proveitoso na produção textual e apresentaram resultados satisfatórios nas habilidades referentes a rima, aliteração e consciência da sílaba, mas nem todas as crianças alfabetizadas apresentaram desempenho elevado no teste de consciência fonêmica, todavia apenas algumas crianças já alfabetizadas conseguiram responder de forma adequada as questões de consciência fonêmica que envolviam, sobretudo a manipulação e a transposição de fonemas.

#### **4.5.1 Análise dos níveis de escrita dos alunos**

Tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa, e já tendo apresentado os resultados da análise do material produzido pelas crianças, faz-se necessário quantificar a partir do resultado do desempenho das crianças no teste de consciência fonológica, no ditado e nas produções textuais os níveis de escrita em que cada um dos alunos se encontra. Para tornar os dados mais claros, os organizaremos em gráficos a fim de facilitar a discussão dos mesmos.

Os testes de consciência fonológica e as escritas das crianças foram analisados conforme as hipóteses de escrita de cada criança. Considerou-se as escritas em quatro hipóteses, assim como apresentado por Ferreiro e Teberosky (1989), são elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A caracterização de cada nível se deu pela observância às características típicas de cada hipótese como defendem as autoras, sendo que alguns casos exigiram um olhar mais aguçado da pesquisadora para perceber se a criança estava na instabilidade entre o nível anterior e o seguinte, por isso consideramos essa instabilidade um espaço cognitivo intermediário e de transição para o próximo nível.

Para codificar o material coletado de cada criança nas hipóteses de escrita, foi primeiramente selecionado e separado todo o material de cada criança para verificar conforme as características das hipóteses elencadas por Ferreiro e Teberosky (1989), aquelas que estão na primeira hipótese até as que já estão alfabéticas.

Dentre todas as crianças da turma, apenas uma foi caracterizada no nível de hipótese pré-silábica, pois não conseguiu estabelecer relação significativa entre a fala e a escrita, mas utilizou letras aleatórias ou do próprio nome por serem do seu domínio para fazer registro escrito, em virtude dessa arbitrariedade, a escrita torna-se instável e não compreensiva, uma vez que apenas a criança que é autora dela consegue dizer o que deseja comunicar.

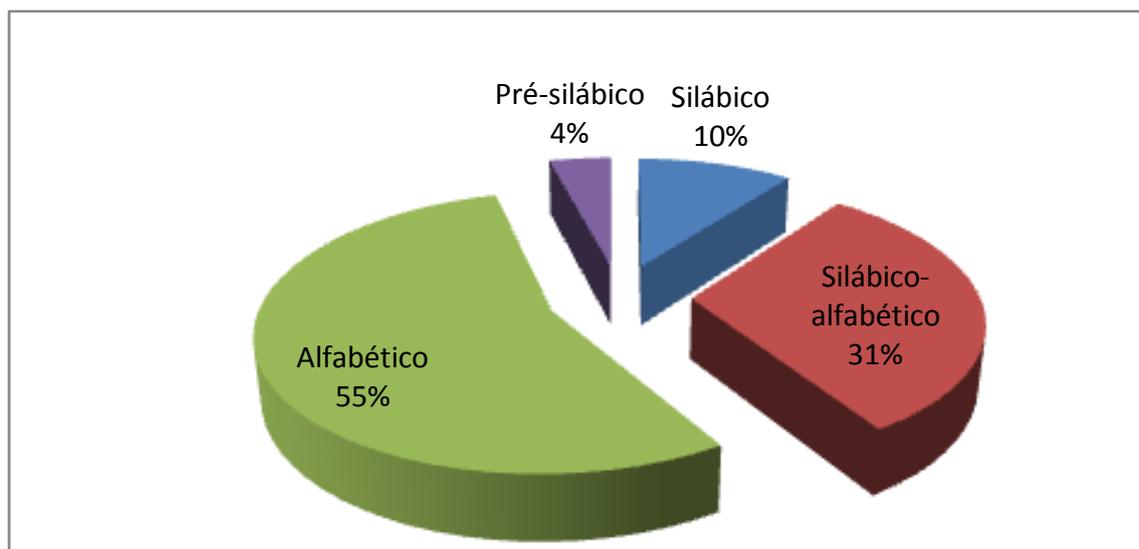
As crianças que foram caracterizadas na segunda hipótese de escrita, silábica, já começam a supor que há uma relação entre fala e escrita e ao serem estimuladas a perceberem sonoramente a palavra que desejam escrever, percebem as letras mais representativas e geralmente registram uma letra para cada sílaba. Nessa hipótese foram identificadas 3 crianças.

O grupo de crianças que estão na hipótese silábico-alfabética compreendem um total de 9 crianças que percebem que a escrita e a fala têm estreita relação e tentam combinar vogais e consoantes na escrita.

Na hipótese alfabética, as crianças já entendem que há os fonemas e que não necessariamente eles representam uma só letra, mas podem ter variadas representações, por isso geralmente se baseiam na análise fonética para fazer a escolha da forma gráfica da palavra, o que acaba gerando o erro ortográfico. Neste grupo foram categorizadas 16 crianças.

Após análise de todo o material coletado e quantificação dos resultados de cada um foram alcançados os níveis de escrita dos alunos conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 7. Níveis de escrita por alunos



Como em evidência no gráfico, apenas 4% dos alunos demonstraram pela análise do ditado, do teste de consciência fonológica e da produção textual, estar no nível pré-silábico, pois em nenhuma das suas tentativas de escrita conseguiu refletir sobre os sons para fazer a escrita das palavras. Na ocasião do ditado, nada escreviam, quando a pesquisadora aproximou-se para ajudá-los a refletir, precisou repetir inúmeras vezes a pronúncia da palavra com ênfase para fazerem o registro de quaisquer letras, mas ainda assim o fizeram com muita insegurança e acabaram registrando a mistura das letras dos seus nomes.

O mesmo aconteceu durante a produção textual, quando os acompanhamos individualmente para observar a forma como iriam proceder e se em algum momento fariam alguma reflexão sobre a escrita. Ao receberem o comando para reproduzir um texto semelhante ao da história da Branca de Neve lida em sala, o aluno imediatamente preencheu algumas das linhas do texto com a predominância de letras do nome dele, o que mostrou a não-intencionalidade do texto escrito, pois nada comunicou e o único que detinha as informações eram os próprios autores. Em uma segunda oportunidade de produção textual, quando a pesquisadora solicitou que a criança observasse as cenas retiradas de gibis da Turma da Mônica, ele disse não saber escrever o texto e negou-se a fazer a proposta.

O segundo grupo de crianças categorizadas foram as do nível silábico, do qual fazem parte 10% dos alunos, correspondente a 3 crianças.

Durante o ditado de palavras, um desses três alunos disse não conseguir escrever sozinho os nomes e pediu que a pesquisadora dissesse devagar como era para escrever. À medida que a pesquisadora pronunciava enfática e repetidamente sílaba por sílaba de cada palavra, a criança conseguia fazer o registro de uma vogal para cada letra. Ainda neste grupo das crianças silábicas, houve 2 alunos que durante o ditado não solicitaram ajuda e registraram uma letra para representar cada sílaba, geralmente a vogal.

O terceiro grupo tinha um total de 31% das crianças na hipótese silábico-alfabética, que preocupavam-se em pronunciar enfaticamente as sílabas das palavras à medida que iam escrevendo as palavras do ditado e suas produções textuais, o que revelou terem a compreensão de que a escrita e a fala estão correlacionadas. Nas escritas analisadas, verificou-se que o número de sons muitas vezes não é compatível com o número de letras representadas na escrita.

As crianças em nível alfabético somam 55% dos alunos da turma, equivalente a maioria da turma, 16 alunos. Esse total de alunos foi quantificado, sobretudo pela análise das produções e dos ditados, nos quais verificou-se uma aproximação da escrita convencional e que relacionam fonemas às possíveis letras que representam esses sons.

## 5 CONCLUSÃO

Conforme pesquisas desenvolvidas no Brasil e discutidas no capítulo teórico desta pesquisa, o desenvolvimento da consciência fonológica é fator que contribui na alfabetização e pós-alfabetização, período em que as crianças ainda apresentam muitos problemas de escrita. Partindo dessa premissa e das leituras sobre a teoria que fundamenta a importância do trabalho com a consciência fonológica, tornamos a ressaltar que ela deve estar no centro das reflexões sobre os métodos de alfabetização brasileiro.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é de investigar a correlação entre a escrita e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos alunos em estágio de pós-alfabetização, recorreremos às análises para atestar quantitativamente e qualitativamente as correlações entre essas habilidades.

Ao procedermos a análise do desempenho das crianças nos três materiais coletados, o teste de consciência fonológica, a produção de texto e o ditado, verificamos que no teste, 69% dos alunos acertaram boa parte dos itens de aliteração, seguido do teste de rima em que 63% dos alunos tiveram desempenho proveitoso, depois em consciência silábica com 55,0% e por fim consciência fonêmica com 38,0%.

Na análise das produções de texto e do ditado de palavras os tipos de erro de maior ocorrência foi *o apoio na oralidade* com 31,25% dos casos seguido dos erros por *representações múltiplas* com 16,54%.

A comparação dos três materiais revelou o nível de escrita em que se encontra cada aluno como propõe Ferreiro e Teberosky (1989). Assim, pela verificação do material foram quantificadas 4% das crianças na hipótese pré-silábica, 10,0% na hipótese silábica, 31,0% na hipótese silábico-alfabética e 55,0% na hipótese alfabética.

A análise das produções textuais e dos ditados utilizando o critério de Zorzi (1998), estudioso que desenvolveu uma pesquisa em escolas para verificar a escrita das crianças, norteou a categorização dos erros de escrita deste estudo, uma vez que os alunos do 4º ano frequentemente ainda levantam hipóteses sobre como devem escrever palavras, ou seja, nem todos os alunos dominam as regras ortográficas. Essas hipóteses que os alunos levantam nesse período, muitas vezes levam a erros que conforme o autor em questão são justificáveis, desse modo nos apoiamos em seus estudos para categorizá-los e compreender as ocorrências dos mais e menos verificáveis.

Zorzi (1998), em sua pesquisa concluiu que o erro mais frequente encontrado no seu material de análise foi a classificação das *representações múltiplas*, enquanto que na nossa pesquisa verificou-se que o caso mais frequente na produção textual dos alunos foram os erros ocasionados por *apoio na oralidade* com 31,25% .

Também concluiu-se neste estudo que dentro das categorias de erros dos alunos, alguns dos erros ortográficos acontecem pelo desconhecimento à regra de escrita e pelo fato de os alunos ainda não saberem a grafia adequada da palavra. Todavia, essas escritas não se revelaram totalmente arbitrárias e ilógicas, mas baseadas na natureza fonológica, de modo que a soma das porcentagens dos erros dos alunos nos erros ocasionados por *representações múltiplas*, *apoio na oralidade*, *junção/separação*, *confusão no uso de “am/ão”*, deu um total de 63,87 % dos casos verificados, o que significa que boa parte dos erros aconteceram em decorrência dessa relação estabelecida pela criança entre escrita e fala.

A análise do *corpus* aponta que há uma relação entre o percentual de erros ocasionados por influência na oralidade ser de 31,25 %, possivelmente em função da proporção de crianças que estão na hipótese silábico-alfabética corresponder a 31,0% das crianças, uma vez que quando estão nessa hipótese de escrita as crianças tendem a fazer uma transcrição fonética da própria fala.

O segundo tipo de erro com maior ocorrência foram os erros ocasionados por *representações múltiplas* com um total de 109 ocorrências com 16,54% dos casos, como tendo estreita relação com os 16 alunos (55,0 %) que estão na hipótese alfabética da escrita, que conforme os estudiosos, é a hipótese em que a criança faz correspondência entre grafemas e fonemas, não necessariamente com uma escrita em conformidade com a ortografia, haja vista as dúvidas que alguns alunos ainda têm quanto às variadas possibilidades de representação dos fonemas e das letras.

Desse modo, concluímos que esses alunos que cometeram erros por *representações múltiplas* já têm proveitoso desenvolvimento da consciência fonêmica, uma vez que já manipulam fonemas e compreendem suas várias possibilidades de representações. Dessa maneira, entende-se que há uma relação direta e proporcional entre a quantidade de alunos que estão nas hipóteses silábico-alfabético e alfabético, com os dois tipos de erros verificados em maior ocorrência nas produções dos alunos, *apoio na oralidade e representações múltiplas*.

Quando por exemplo, uma criança diz que a palavra “mesa” se escreve com a letra “z” (meza), como ocorrido em uma das aulas observadas nesta pesquisa, conforme o viés fonológico a hipótese da criança tem uma lógica e não está errada, porque a letra “s” escreve o som /z/ e permitiu à criança interpretar que por ouvir o som /z/ a escrita também seria com a letra “z”. Todavia em função de uma regra a escrita não é com “z” e isso deve ser esclarecido ao aluno. Lidar com esses tipos de casos, parece ser problemático, mas o erro inicial dos alunos, quando orientado devidamente no processo de escrita, gera o aprendizado futuro e a compreensão do que é aceito ou não na língua.

Desse modo, concordamos com a afirmativa de Simões (2006), de que as primeiras grafias das crianças relacionadas à fala, quando bem orientadas servem de subsídio para a futura aquisição das formas dicionarizadas. Nesse sentido, não há um erro arbitrário, mas um erro causado por uma hipótese que as crianças levantam a partir de um conhecimento de alguns aspectos da língua, ou por uma hipótese fonológica, o que ao nosso ver apontam e anunciam as conquistas e compreensão do sistema ortográfico pelos alunos, caso haja a condução adequada do trabalho de consciência fonológica do professor com as crianças.

Diante dos dados apresentados, faz-se mister retomar os questionamentos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. A consciência fonológica é o resultado do aprendizado da leitura e escrita, ou favorece essas habilidades? Qual a relação entre a escrita e a consciência fonológica das crianças em pós-alfabetização?

Conforme resultados apontados pelas análises dos dados, verificou-se que algumas habilidades em consciência fonológica como a consciência silábica e intra-silábica podem ser desenvolvidas espontaneamente e podem ser facilitadoras da apropriação do sistema de escrita, já a consciência fonêmica precisa de um treino mais sistemático para ser desenvolvida, e resulta do aprendizado da escrita.

As hipóteses lançadas no decorrer do trabalho sobre as influências do processo de alfabetização no melhor desempenho em consciência fonêmica se atestam e são ratificadas pelo resultado da análise dos dados, uma vez que no teste de consciência fonológica, verificou-se que as crianças já alfabetizadas 55,0%, foram as que apresentaram melhor desempenho nos testes de consciência fonêmica, já as crianças não alfabetizadas tiveram um desempenho menor nessas questões. As crianças que estão no estágio silábico-alfabético foram o segundo grupo que atingiu pontuação razoável, tanto

nas questões que envolviam a consciência de sílabas quanto nas questões que envolviam a consciência de fonemas.

Dessa forma, considera-se que em virtude da alfabetização, os alunos tornam-se mais eficientes em manipular as estruturas fonêmicas, através de segmentação de uma palavra nos diversos sons que a compõe, excluir sons de uma palavra, ou substituí-los para formar outra, como bem postulou Morais & cols. (1979) que defendem que a instrução formal no sistema alfabético é fundamental para aquisição da linguagem escrita.

Conforme os resultados desta pesquisa, concordamos com Stanovich *et al.* (1984, apud Godoy, 2005) que se utilizar da produtividade de algumas atividades, testes, músicas, rimas, parlendas e tantos outros exercícios que favoreçam a ampliação da consciência fonológica dos alunos, é útil, por munir as crianças de capacidade para construir suas hipóteses sobre a língua, como verificado nesta pesquisa, em que ao iniciarmos a aplicação dos testes e exercícios nos diferentes níveis, as crianças não tinham um desempenho positivo, ou sequer conheciam o que era rima e aliteração, mas com o desenrolar dessas propostas o trabalho passou a fazer sentido para elas e favoreceu a compreensão de aspectos da língua e de reflexão da própria fala.

Também se verificou durante a pesquisa que mesmo após a alfabetização os casos verificados de problemas de escrita são prementes nas produções escritas das crianças, assim como as competências em língua portuguesa não preenchem ao quesito esperado, como verificado no relatório do SAEB que aponta que parte das crianças têm o desempenho comprometido na própria língua materna.

Nesse sentido, esta pesquisa pode favorecer subsídios para o trabalho do professor em instruir de forma mais eficaz seu aluno durante o processo de aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que, o trabalho com as habilidades de consciência fonológica é fundamental no planejamento de atividades pedagógicas, com vistas a facilitar a apropriação do sistema ortográfico, pois dentre as variáveis que influenciam o desenvolvimento da leitura e da escrita há uma série de fatores, todavia a consciência fonológica está no cerne desse processo.

## REFERÊNCIAS

ALEGRIA, J; L.J, MOUSTY, P. **Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação tratamento e teoria** . In: J. GRÉGOIRE, & B. PIERART. Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre. Ed: Artes Médicas, 1997.

ADAMS, Marilyn Jager “et al.”. **Consciência fonológica e alfabetização**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, Ubiratã Kickhofel. **O que é consciência fonológica**. In: Consciência dos sons da língua. Lamprecht, Regina Ritter [et al]. Porto Alegre : Edipucrs, 2009.

ARAGÃO, M. S. S. de et SOARES, M.E. **Ditongação x monotongação no falar de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 1996.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16:491-502, Porto Alegre, 2003.

BASSO, Fabiane Puntel. **Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita**. Programa de Pós-graduação em educação. 2010. UFSM.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro 2**. Ed. Revista e ampliada. Porto Alegre EDipucrs, 1999.

\_\_\_\_\_. O acento e o pé binário. **Letras de hoje**. Porto Alegre: PUC-RS, v.29, n.4, p.25-36, 1994.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris.Sousa, Maria Alice Fernades. **Falar ler, escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **Varição lingüística e atividades de letramento em sala de aula**. In: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: os significados do letramento. Kleiman, Ângela. 1995. Campinas SP. Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: **o tratamento de regras de variação e mudança**. Scripta, Belo Horizonte,v.9, n 18, p. 201 – 220, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e Machado, Veruska R. **Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético**. In: Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BECHARA, E. **Ensino de Gramática: opressão? Liberdade?** São Paulo Ática, 1985.

BRISOLARA, Luciene Balssols. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita por jovens e adultos. In: **Consciência fonológica na alfabetização infantil**. In: Consciência dos sons da língua. Lamprecht, Regina Ritter [et al]. Porto Alegre : Edipucrs, 2009.

BRYANT, P. e BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BA-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos e MASSINI- CAGLIARI, Gladis. Erros de ortografia na alfabetização : **escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita**. In: Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

CAPOVILLA AGS, CAPOVILLA FC. Prova de consciência fonológica: **desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série**. Temas desenvol. 2000.

\_\_\_\_\_. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. São Paulo: Memnon; 2004.

\_\_\_\_\_. **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico**. Psicologia: Reflexão e Crítica. 1998; 13:7-24.

CAPOVILLA F.C. e SEABRA A. G. **Alfabetização: método fônico**. 5ª Ed. 2010

COSTA, A. C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2002.

CÂMARA Jr. J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Padrão, 1979.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_, **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

CASTILHO, A.T. de ; Basílio, M (orgs). **Gramática do português falado.** Estudos descritivos/ Fapesp, 1996. V. IV.

CHARTIER, Anne-Marie. CLESSE, Chirstiane, HÉRBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Tradução: Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

CIELO, C. A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.**Pró-fono. Revista de Atualização científica, Barueri. V. 14. N, 3. Pag, 301 a 3013. 2002.

CRENITTE. Patrícia Abreu P. **Correlações entre as manifestações de leitura/escrita e habilidades cognitivo-linguísticas em crianças com fracasso escolar. Tese de doutorado.**UNICAMP. 2002.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita:** um estudo sobre a influência da prosódia . Dissertação de mestrado. Pelotas, 2004

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos:** um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler;** tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FÁVERO, Leonor. CUNHA, Maria Lúcia. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo Cortez 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org). **A produção de notações na criança.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985

FREITAS, Gabriela C. Menezes de. Consciência fonológica, leitura e escrita. In: PEREIRA, Vera W. (org) **Aprendizado da leitura - ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**. Um estudo longitudinal. Porto Alegre: PUCRS 2004. Tese. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo sobre aquisição da ortografia nas séries iniciais**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis & CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Fapesp, 1999.

MALUF, M. R. & BARERA, S. D. **Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, vol. 13. n. 1., 2000.

MARTINS, Cláudia Cardoso. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. *Cadernos de pesquisa*. Nº 76, p. 41 – 49, 1991.

MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set/2004.

MORAIS, A. G. **O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética**: In: LEAL, T. F. & ALBUQUERQUE, E. B. C. (org). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. & LIMA, N. C. **Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética**: um estudo com crianças de escola pública. Recife. In: *Anais do Simpósio Latino- Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Universidade Federal de Pernambuco, 1989.

MOURA, D. C. **Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema**

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP. Mercado de Letras. 1995.

LAMPRECHT, Regina Ritter.(org). **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia.** Porto Alegre. Artmed. 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia.** Porto Alegre. Ed: Artmed, 2002.

Lemle, Miriam. **Guia teórico do Alfabetizador.** 15 ed. São Paulo : Ática, 2003.

MALUF, M. R. & BARRERA, S. D. **Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré- escolares.** Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, vol. 13. n. 1., 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização.** São Paulo : Cortez, 2010.

MENEZES, G. L. **A divisão em sons da linguagem em vogais e consoantes é pertinente?** Rio de Janeiro. III Congresso Nacional de Linguística e Filologia. UERJ. 1999.

MOLLICA, M.C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão.** Rio de Janeiro: Letras, 2003.

MORAIS, A. M. P. **Consciência Fonológica e as dificuldades de leitura.** São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, LTDA, 1997.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; Marostega, Rosangela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel; COSTA. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial- CONFIAS.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

PEREIRA. D. L. **Processamento auditivo: manual de avaliação.** São Paulo: Ed. Lovise, 1997.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editoria, 2012. 264p

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra.; NAVAS, Ana Luiza G. P. **Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática.** São Paulo: Manole, 2002.

SILVA, Ana Cristina Conceição da. **Até a descoberta do princípio alfabético.** 2003 Dissertação ( Mestrado) - Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2003.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa. São Paulo: 2008.

SOARES, M. B. & CARDOSO -MARTINS, C. **A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70 (164), jan./abr, 1989 p. 86-97.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Artmed Ed 6. Porto Alegre, 1998.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica na alfabetização infantil**. In: *Consciência dos sons da língua*. Lamprecht, Regina Ritter [et al]. Porto Alegre : Edipucrs, 2009.

SILVA, Marlene M. M. **Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo:Parábola, 2006, 119 p.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1995.

TEBEROSKY, Ana. GALLART, Marta Soler. **Contextos de alfabetização inicial**. Trad: Francisco Settineri. \_ Porto Alegre: Artmed, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, H.M.R. – **Análise da onda da fala em crianças com alterações na escrita quanto ao traço de sonoridade**. Tese de Mestrado. PUCSP, 1997.

VEÇOSSI, Cristiano Egger. **A interferência da fala na escrita de alunos de 8ª série de uma escola pública: uma perspectiva conexcionista**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria: 2010.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZORZI, J.L. **Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem**. In Maluf, M.I. (org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, 144-162.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: ArtMed; 1998.

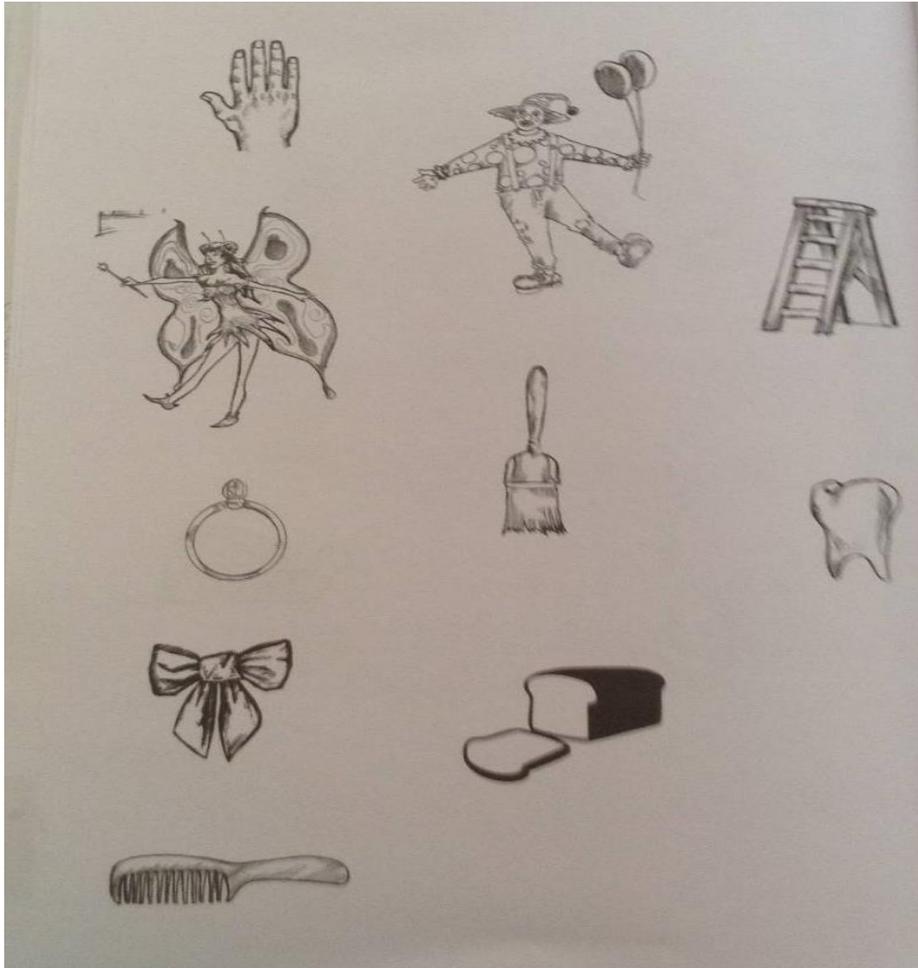
# ANEXOS

## ANEXO 1. TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

### Teste de rima

#### 1ª questão

Encontre os pares de imagens que têm palavras que rimam e ligue-as .



#### Questão 2

Vamos brincar com as rimas!

Complete os espaços com nomes que rimem com as palavras em destaques.

Estou sentindo tanta **emoção** por causa da alegria do \_\_\_\_\_

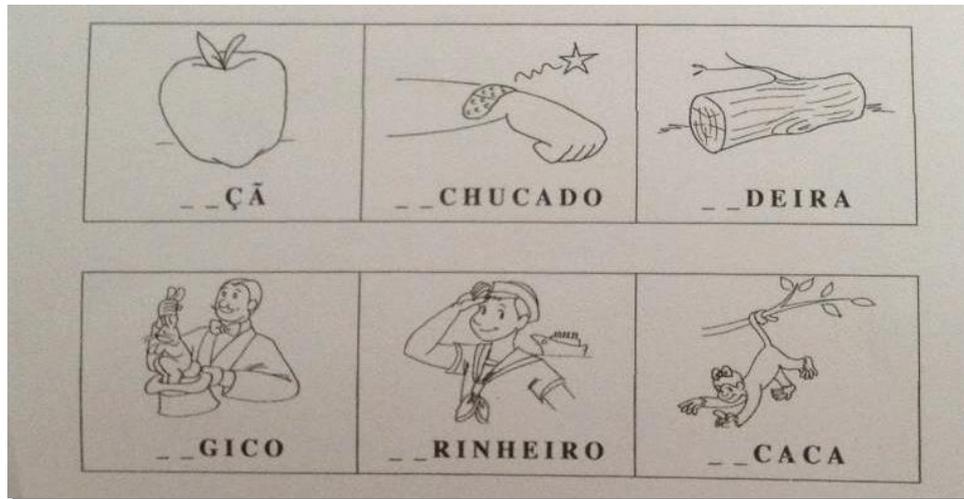
Minha casa está **florida** como o jardim da \_\_\_\_\_

Aquela é minha **borboleta** que se chama \_\_\_\_\_

## ALITERAÇÃO

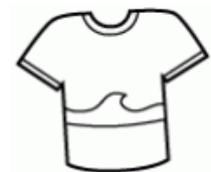
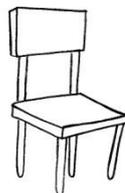
### Questão 5

Complete os nomes das figuras com as letras que estão faltando.



### Questão 6

Faça um x nas imagens que têm nomes que começam com o mesmo som.



### Questão 7

Leia o poema

**A onda**

A onda anda

Onde anda

A onda?

A onda ainda

Ainda anda

Ainda onda

Aonde?

Aonde?

A onda anda?

Escreva as palavras do texto que comecem com sons semelhantes.

--

### Consciência silábica: síntese de sílabas

#### Questão 8

Ligue uma sílaba a uma palavra para formar uma nova palavra e copie.

MA	MÁRIO	
AR	CACO	
RE	LEIA	
BA	VISTA	
SA	MORADA	
NA	PATO	

#### Questão 9

Observe as imagens e preencha os espaços com as sílabas que faltam para completar os nomes.



\_\_\_\_\_CARGA



\_\_\_\_\_CANSAR



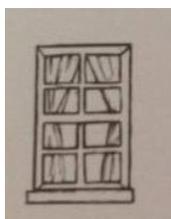
\_\_\_\_\_CASCA

**Segmentação silábica****Questão 10**

Faça a separação silábica do nome das imagens e registre quantas sílabas cada uma tem.



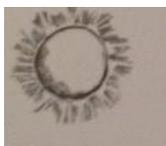
---



---



---



---



---

**Questão 11**

Leia um trecho do poema de Elias José:

***COISAS ESQUISITAS***

“EU VI UMA BARATA  
NA CARECA DO VOVÔ.  
ASSIM QUE ELA ME VIU,  
BATEU ASAS E VOOU”.

Fonte: CAPARELLI, Sérgio. Restos de Arco-íris. Coisas Esquisitas. Elias José.

Encontre no texto palavras com

2 sílabas

3 sílabas

--

### Manipulação silábica

#### Questão 12

Que palavra forma se tirar:

PA de **Panela**? \_\_\_\_\_

MA de **Macaco**? \_\_\_\_\_

RÉ de **Jacaré**? \_\_\_\_\_

NE de **boneca**? \_\_\_\_\_

PO de **corpo**? \_\_\_\_\_

ME de **camelo**? \_\_\_\_\_

#### Questão 13

Que palavra forma se acrescentar:

MA no começo de CACO \_\_\_\_\_

SO no fim de GOSTO \_\_\_\_\_

DA no meio de VERDE \_\_\_\_\_

ES no início de CADA \_\_\_\_\_

### Transposição silábica

#### Questão 14

Forme novas palavras trocando a posição das sílabas

**Palavra**                      **Nova palavra**

BOLO                      \_\_\_\_\_

CAVA \_\_\_\_\_  
 TAPA \_\_\_\_\_  
 MALA \_\_\_\_\_  
 PATO \_\_\_\_\_

### Consciência fonêmica: Síntese de fonemas

#### Questão 15

Una os fonemas e descubra as palavras que vão formar

/f/-/o/-/i/ = \_\_\_\_\_

/c/-/o/-/p/-/o/ = \_\_\_\_\_

/v/-/o/-/v/-/ô/ = \_\_\_\_\_

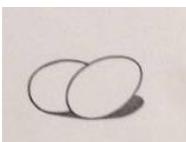
/p/-/a/-/l/-/m/-/a/ = \_\_\_\_\_

/a/-/l/-/u/-/n/-/a/ = \_\_\_\_\_

/n/-/o/-/i/-/v/-/o/ = \_\_\_\_\_

### Segmentação fonêmica

Observe os objetos e faça a separação dos fonemas das palavras.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_





### Manipulação fonêmica

#### Questão 17

Adicione fonemas no início da palavra para formar uma palavra nova

\_\_\_\_\_ACA      \_\_\_\_\_ATA      \_\_\_\_\_ORTA      \_\_\_\_\_AS

#### Questão 18

Adicione fonemas no final das palavras para formar palavras novas

Come\_\_\_\_\_      SAI \_\_\_\_\_      LUA\_\_\_\_\_      SOL\_\_\_\_\_

#### Questão 19

Retire a primeira letra dos nomes e copie o nome que forma

PUNHA                      LATA                      VELA                      LUVA

\_\_\_\_\_

#### Questão 20

Retire a última letra e copie a nova palavra que forma

CALOR                      BEBER                      SOLO                      GOLA

\_\_\_\_\_

### Transposição fonêmica

#### Questão 21

Inverta as letras das palavras e copie a nova palavra que vai formar.

ÉS \_\_\_\_\_  
SAI \_\_\_\_\_  
OLÁ \_\_\_\_\_  
ANALI \_\_\_\_\_  
ÓVA \_\_\_\_\_  
AI \_\_\_\_\_

## Anexo 2

Escreva como souber o nome dos brinquedos



EOFI      FIMO      OER      AERIO      KIDR

Desenhe objetos que têm nomes que começam com a sílaba SA de sapo.

LUEL

Circule as palavras que rimam

A lua vem saindo  
 Redonda como um vinetm  
 Se eu não casar com você  
 Não caso com mais ninguém.

- Sublinhe as palavras que começam com os mesmos sons (aliterações).

Chove chuva chuisquinho  
Minha calça tem furinho  
Chove chuva chubarada  
Minha calça está \_\_\_\_\_  
 Complete a poesia

## Anexo 3

Escreva como souber o nome dos brinquedos



Vem laipe, touzinhos, bonecas, amarelinhos, e amielhos

Desenhe objetos que têm nomes que começam com a sílaba SA de sapo.



Circule as palavras que rimam

A lua vem saindo  
 Redonda como um vinetm  
 Se eu não casar com você  
 Não caso com mais ninguém.

- Sublinhe as palavras que começam com os mesmos sons (aliterações).

Chove chuva chuisquinho  
Minha calça tem furinho  
Chove chuva chubarada  
Minha calça está \_\_\_\_\_

Anexo 4

Dê uma volta no jardim.  
Que meu nome está escrito  
Numa folha de PAPEL

Quem quiser saber meu nome,  
Dê uma volta no mercado.  
Que meu nome está escrito  
Na faixa do BDEP, R

Quem quiser saber meu nome,  
Dê uma olhada no quartel.  
Que meu nome está escrito  
No chapéu do CORNEL

Circule todas as palavras que comecem com o som MM  
Faça um X em todas as palavras que comecem com o som MA



**A CACHORRINHA**

*Mas que amor de cachorrinha!  
Mas que amor de cachorrinha!*

*Pode haver coisa no mundo  
Mais branca, mais bonitinha  
Do que a tua barriguinha  
Crivada de mamiquinha?*

*Pode haver coisa no mundo  
Mais travessa, mais tontinha  
Que esse amor de cachorrinha  
Quando vêm fazer festinha  
Remexendo a traseirinha?*

**Vinicius de Moraes**

Anexo 5

Escreva como souber o nome dos brinquedos



relâmpago navio elica alarmia winno

Desenhe objetos que têm nomes que começam com a sílaba SA de sapo.



Circule as palavras que rimam

*A lua vem saindo  
Redonda como um vintém  
Se eu não casar com você  
Não caso com mais ninguém.*

- Sublinhe as palavras que começam com os mesmos sons (aliterações).

Chove chuva chuvisquinho  
Minha calça tem furinho  
Chove chuva chuvarada  
Minha calça está \_\_\_\_\_

Anexo 6

Escreva como souber o nome dos brinquedos



relâncari    Navio    elia    alamaia    trator

Desenhe objetos que têm nomes que começam com a sílaba SA de sapo.



Circule as palavras que rimam

A lua vem saindo  
Redonda como um vintém  
Se eu não casar com você  
Não caso com mais ninguém.

- Sublinhe as palavras que começam com os mesmos sons (aliterações).

Chove chuva chuvisquinho  
Minha calça tem furinho  
Chove chuva chuvarada  
Minha calça está

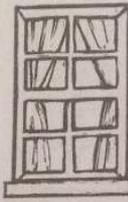
Anexo 7



2  
la - pi



3  
le - ga - ti



ga - me - la



solu



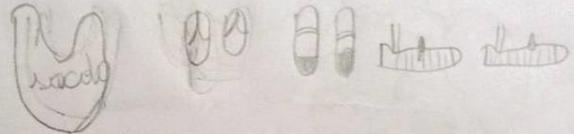
a - rra - ~~ra~~

Anexo 8



velocidade, tremzinho, boneca, amarelinho e caminhão

Desenhe objetos que têm nomes que começam com a sílaba SA de sapo.



Circule as palavras que rimam

A lua vem saindo  
Redonda como um vintém  
 Se eu não casar com você  
 Não caso com mais ninguém.

- Sublinhe as palavras que começam com os mesmos sons (aliterações).

Chove chuva chuvizquinho  
 Minha calça tem furinho  
 Chove chuva chubarada  
 Minha calça está melhada

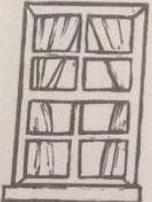
Anexo 9



2 la - pis



3 ete - pa - ti



3 ga - re - la

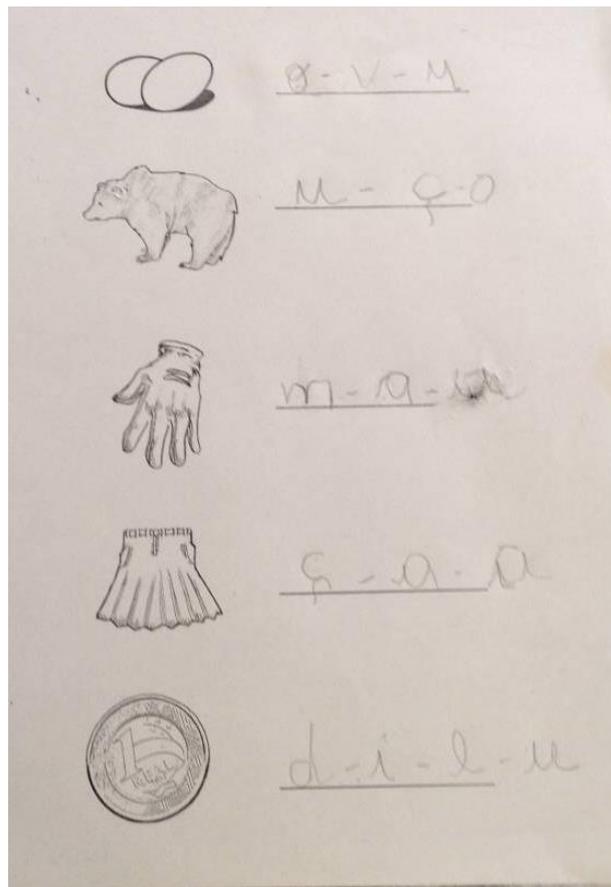


2 sa - u

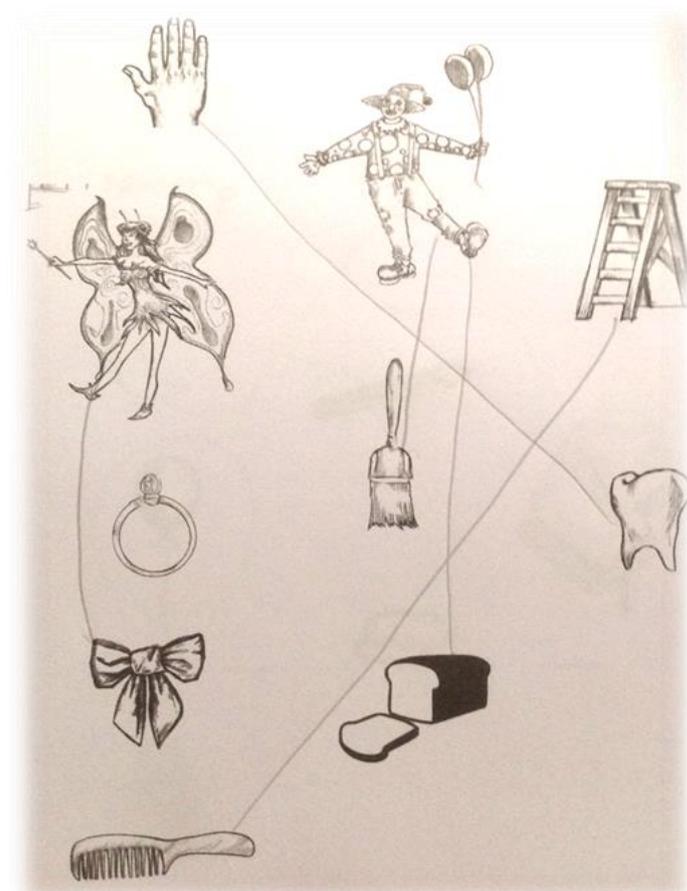


4 o - ra - i - o

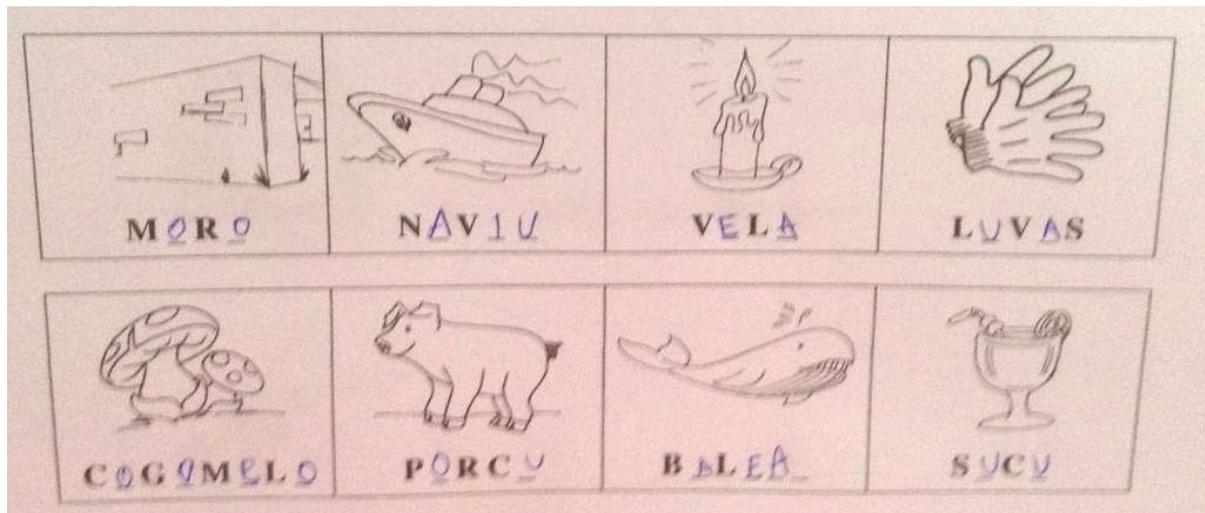
Anexo 10



Anexo 11



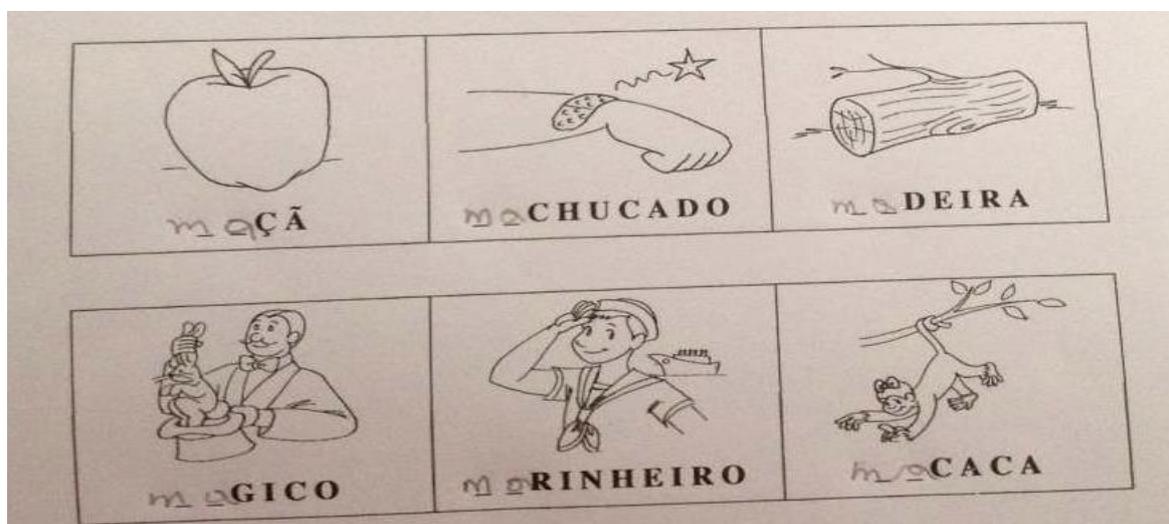
Anexo 12



Anexo 13



Anexo 14



## Anexo 15

Era um vez a magali que  
 foi copou um sadoide, mas  
 um cachorro seguiu ela por  
 que ele estava com muita fome  
 ia magali deu um pedo se  
 para o cachorro mas o  
 cachorro continuou a seguir  
 a magali mas ela se escondeu  
 atrás da sala e o cachorro  
 olhou a magali e ele se  
 escondeu na sua casa e  
 fechou a porta e o cachorro  
 não tentou abrir mas não  
 conseguiu e a magali ficou  
 com medo do cachorro e  
 deu o seu sadoide e o  
 cachorro ficou feliz.

## Anexo 16

Um dia a Rainha de uma  
 lous para um filho um dia  
 a Rainha morreu e o Rei casou  
 com uma bruxa um dia a  
 bruxa perguntou para o rei  
 quando ele ia vir a quello  
 Tom o cazado morto ele  
 o cazado mandou ela fugir  
 e foi para a casa de Anes  
 a bruxa deu uma massagem  
 e ela animalho o príncipe  
 de um beijo.



Anexo 19

Música da Alegria  
 música faz agente Alegre  
 música faz agente triste  
 música faz agente Bagado  
 música faz agente chate  
 música faz agente  
 Si-Apachonta pelas  
 as-Peras  
 música Felizantudo  
 eu Amar música

Anexo 20

• Era uma vez o Magali feroz  
 comeu sem sanduiche e cachorro  
 com fome Magali deu um pedano  
 para o sem cachorro mais de aida  
 estava com fome magali entro  
 na sua casa pela entro tabei  
 ela brigou com ele e traco  
 da m casa dele i choro  
 fureto sai da sua taba  
 ela fico com Pera  
 i deu todo o sem sanduiche  
 i o cachorro ficou feliz.

Anexo 21

Era una vez un magale compra un  
 sandache escachorro con un tray  
 de la Escachero por el tray la  
 magale se comen escachorro  
 achela el escachero es un tray  
 no chã ille comen el comen tray  
 sandache comen tray comen tray  
 sandache escachorro tocan  
 de sanaporta.

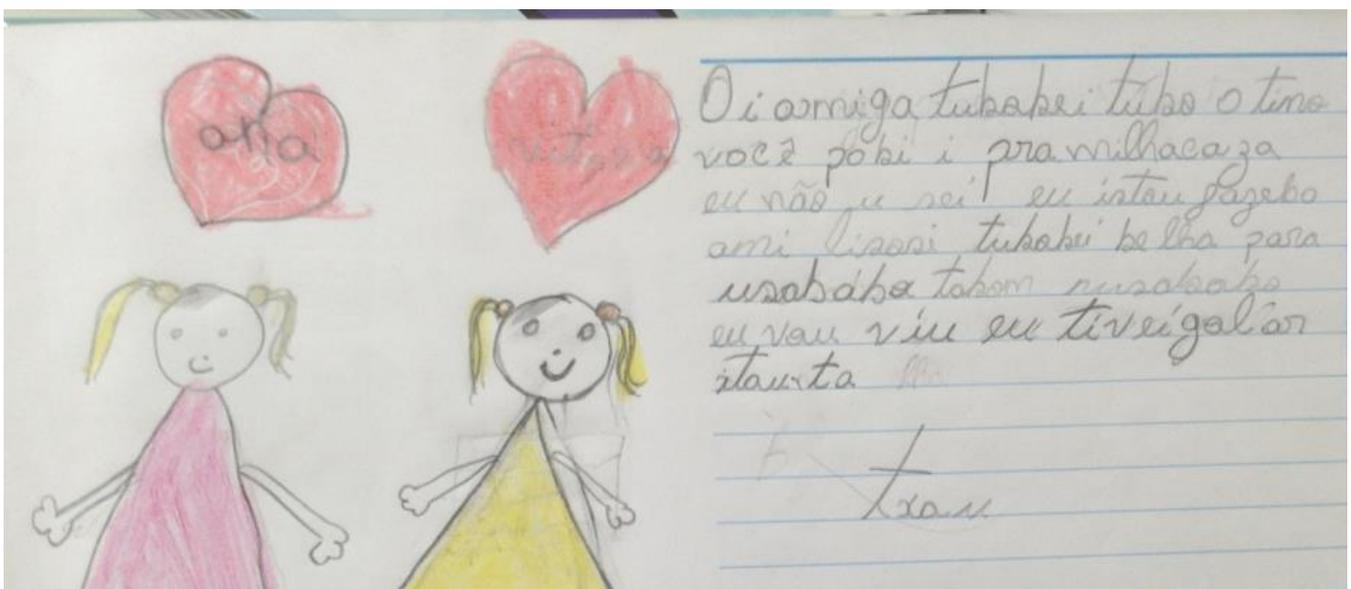
Anexo 22

Parque de diversão | |  
 e observação: o xomito  
 no menor tabipado  
 i. upa qifacho i tendofotora  
 i. nuen tendelada i deouro  
 i. nut do amido i udomefefe  
 U. do lioyo i deofupa.

Anexo 23

• era uma vez a magali  
 v cachorro e o atrevido de magali  
 e lavio uratoro e de pulso v pilchabo  
 desado ich e o lo-deu upa daga  
 i eli fuso felixi e a magali pira  
 zogada e lufira a lufira de magali  
 o mago-li uo lo v cachorro  
 o magali pira zogada e v ex  
 fusotit. a magali tra o v cacho  
 i paisi bora  
 ideu ubadeixe poble axaris i eli  
 pira felixi

Anexo 24





Anexo 28

Eruciformes  
 magali adhaerens ium  
 calthrae nigrae a magali  
 a magali silvestris murin  
 de castanea alba a magali  
 ferax a partora a la  
 felax copera a alba  
 vata lae eli  
 e vivens felix para upre

Anexo 29

Eruciformes  
 magali adhaerens ium  
 calthrae nigrae a magali  
 a magali silvestris murin  
 de castanea alba a magali  
 ferax a partora a la  
 felax copera a alba  
 vata lae eli  
 e vivens felix para upre

# APÊNDICES

**APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DOS ALUNOS**

Nome da criança \_\_\_\_\_

Sexo: M ( )      F ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco do informante: \_\_\_\_\_

## 1. Escolaridade dos pais ou responsáveis

Nunca foi à escola

Ensino Fundamental incompleto

Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

## 2. Tipo de escola que estudou:

Pública( )

Particular ( )

## 3. A criança em alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem?

\_\_\_\_\_

## 4. A criança já foi reprovada?

\_\_\_\_\_

## 5. Quem orienta as atividades das crianças?

Pais ( )    Avós ( )    Babás( )    Reforço( )    Outros ( )

