



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FLORIZA DE ABREU FEITOSA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, RECONHECIMENTO DE PALAVRAS E
DECODIFICAÇÃO DE FRASES: UMA PESQUISA COM ALUNOS DO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió
2018

FLORIZA DE ABREU FEITOSA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, RECONHECIMENTO DE PALAVRAS E
DECODIFICAÇÃO DE FRASES: UMA PESQUISA COM ALUNOS DO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

F311c Feitosa, Floriza de Abreu.
Consciência fonológica, reconhecimento de palavras e decodificação de frases :
uma pesquisa com alunos do 2º ano do ensino fundamental / Floriza de Abreu
Feitosa. – 2018.
84 f. : il.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 73-76.
Apêndices: f. 77-80.
Anexos: f. 81-84.

1. Linguística. 2. Fonologia. 3. Aquisição da linguagem. 4. Alfabetização.
5. Leitura – Decodificação. I. Título

CDU: 801.4

Aos meus pais, Edileusa e Francisco, pelo carinho e exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o incentivo que me deram ao longo da minha vida acadêmica e pessoal.

A professora Inez Matoso, pela orientação perspicaz e cuidadosa que tem me dado desde que decidi pesquisar no âmbito da Alfabetização, e pelo exemplo de pesquisadora e mulher, que levarei para toda a minha vida.

A minha prima e grande amiga, Érika, por emprestar horas de sua atenção para ouvir tudo sobre esta pesquisa.

A meu noivo Denys, pelo incentivo, ajuda e compreensão da graduação até o presente mestrado.

Aos professores Telma Magalhães e Jorge Arthur Coelho, por ter aceitado prontamente o convite para avaliar e colaborar com esta pesquisa.

Aos/as participantes do Projeto do Observatório da Educação, pelas discussões e compartilhamento de conhecimentos em torno da alfabetização, e que muito me incentivaram ao decorrer da pesquisa.

As professoras das turmas participantes, pela simpatia e disponibilidade para ajudar no desenvolvimento deste estudo, tornando este trabalho possível.

Da proa da palavra, avista-se um horizonte.

(Desconhecido)

RESUMO

A aprendizagem da leitura tem se tornado um grande problema para as aulas de alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, principalmente devido ao número elevado de crianças que não estão conseguindo se alfabetizar. No Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) demonstrou, em 2014, que 55% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram apenas os dois piores níveis de leitura. Ademais, pesquisas recentes (Santos e Silveira, 2015; Silva, et al, 2015; e Santos, et al, 2015) demonstraram que há uma grande incidência de crianças e adolescentes analfabetos no 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental em Alagoas. Diante dos problemas apresentados acima, percebe-se a necessidade de estudos que se preocupem com a alfabetização e, principalmente, com as questões linguísticas e cognitivas que envolvem o processo de aprender a ler, como é o caso da Consciência Fonológica. Pesquisas têm demonstrado a forte relação existente entre as habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, enfatizando a necessidade das primeiras para uma aprendizagem mais eficaz (Morais, 2013; 2014; Capovilla & Capovilla, 2000; Capovilla, et al, 2007; Bisinotto e Silva, 2013; Dehaene, 2012; e Scliar-Cabral, 2012). Assim, diante dos problemas apresentados e dos estudos apontados, esta pesquisa de mestrado pretendeu averiguar em que medida o nível de consciência fonológica está relacionado ao bom desempenho em reconhecimento de palavras e decodificação de frases entre alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas diferentes (uma pública e a outra, particular). Para isso, foi realizada uma pesquisa correlacional, durante a qual foram aplicados testes de habilidades de consciência fonológica (de identificação de rimas, combinação de fonemas iniciais e contagem de sílabas, segundo Adams, et al, 2006); de reconhecimento de palavras e de decodificação de frases com 34 crianças. A partir dos testes aplicados para as análises estatísticas dos dados, chegamos aos seguintes resultados: 1) os alunos da escola pública e os da escola particular apresentaram níveis semelhantes nos testes de consciência fonológica; 2) os alunos da escola particular realizaram os testes de reconhecimento e decodificação de frases em bem menos tempo e 3) houve correlação entre os níveis de Consciência Fonológica das crianças e o tempo levado para reconhecer as palavras e decodificar as frases, confirmando a nossa hipótese inicial.

Palavras-chave: Alfabetização, Consciência Fonológica, Decodificação, Pesquisa Correlacional.

ABSTRACT

Learning to read has become a major problem for literacy and literacy classes in Brazilian schools, mainly due to the high number of children who are not being able to become literate. In Brazil, the National Literacy Assessment (ANA) showed in 2014 that 55% of the children in the 3rd year of Elementary School achieved only the two lowest levels of reading. In addition, recent research (Santos e Silveira, 2015; Silva, et al, 2015; e Santos, et al, 2015) has shown that there is a high incidence of illiterate children and adolescents in the 5th, 6th and 7th years of Elementary School in Alagoas. In view of the problems presented above, there is a need for studies that are concerned with literacy and, especially, with the linguistic and cognitive issues involved in the process of learning to read, as is the case with phonological awareness. Research has demonstrated the strong relationship between phonological awareness skills and reading learning, emphasizing the need for the first one for a more effective learning (Morais, 2013, 2014, Capovilla and Capovilla, 2000; 2013; Dehaene, 2012, and Scliar-Cabral, 2012). Thus, in view of the problems presented and the studies pointed out, this master's research aimed to find out to what extent the level of phonological awareness is related to the good performance in word recognition and sentence decoding among students of two classes of the 2nd year of Elementary School in different schools (one public and the other private). For this, a correlational research was carried out, during which tests of phonological awareness skills (rhyme identification, combination of initial phonemes and syllable count, according to Adams, et al, 2006); word recognition and sentence decoding with 34 children. From the tests applied to the statistical analysis of the data, the following results were obtained: 1) public school and private school students presented similar levels in phonological awareness tests; 2) private school students performed sentences recognition and decoding tests in much less time, and 3) there was a correlation between phonological awareness levels of the children and the time taken to recognize the words and decode the phrases, confirming our hypothesis initial.

Keywords: Literacy, Phonological awareness, Decoding, Correlational Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Métodos sintéticos e analíticos para alfabetização	18
Figura 2- Teste reconhecimento de Rimas (Adams, et al, 2006)	48
Figura 3- Teste de Combinação de Fonemas Iniciais (Adams et al, 2006)	49
Figura 4- Teste de Contação de Sílabas (Adams et al, 2006).....	50
Figura 5- Software Utilizado - Tela inicial	52
Figura 6- Software Utilizado - Tela de Cadastro de Alunos.....	53
Figura 7- Software Utilizado - Tela de Cadastro de Palavras e Frases.....	53
Figura 8- Software Utilizado- Tela pós-cadastro	54
Figura 9- Software Utilizado- Tela de Escolha do Aluno	55
Figura 10- Software Utilizado- Tela de Teste	55
Figura 11- Software utilizado - Tela de Registro do Tempo	56
Figura 12- Tabela de correlação	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativos dos níveis	57
Quadro 2 - Demonstrativo dos níveis relativos ao tempo	57
Quadro 3- Resultado do Teste de Normalidade	58
Quadro 4 - Tempo gasto entre os grupos e seu nível de Consciência Fonológica ...	68
Quadro 5 - Resultado do Teste de Correlação.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Identificando Rimas (IR)	59
Gráfico 2 - Combinando Fonemas Iniciais (CFI)	61
Gráfico 3 - Contando Sílabas (CS).....	62
Gráfico 4- Média Geral do Grupo 1 nos Testes de Consciência Fonológica (TCF)...	63
Gráfico 5- Média Geral do Grupo 2 nos Testes de Consciência Fonológica (TCF)...	63
Gráfico 6 - Comparação dos Níveis de CF entre os Grupos 1 e2	64
Gráfico 7 - Tempo do Grupo 1.....	65
Gráfico 8 - Tempo do Grupo 2.....	66
Gráfico 9- Comparação do Tempo entre os Grupos 1 e 2	67
Gráfico 10- Resultado da Correlação do Grupo 1	70
Gráfico 11 - Resultado da Correlação do Grupo 2	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: MÉTODOS E ABORDAGENS	17
2.1 A ALFABETIZAÇÃO E SEUS ASPECTOS COGNITIVOS, LINGÜÍSTICOS E METALINGÜÍSTICOS	28
3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA	34
4 METODOLOGIA	41
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA	42
4.2 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	43
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	45
4.4 INSTRUMENTOS	46
4.5 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES	47
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	56
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TCF	59
5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TRP e TDF	65
6 CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	79
ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, que percorre toda a vida humana, se inicia, muitas vezes, em uma das etapas mais importantes da escolarização: a alfabetização. É a partir dessa etapa, que as crianças iniciam uma inserção mais significativa no mundo letrado, podendo encontrar sentido e até prazer na leitura. Além disso, essa etapa é um pré-requisito indispensável no processo de aprendizagem de outras disciplinas pertencentes ao currículo escolar.

Diante de sua importância, o processo de ensinar e aprender a ler e escrever tem se tornado um desafio para as aulas de alfabetização e letramento nas escolas brasileiras e nos cursos de Pedagogia das universidades, principalmente devido ao número elevado de crianças que não estão conseguindo se alfabetizar. No Brasil, e especificamente em Maceió, o analfabetismo escolar tem se agravado, apresentando, em 2014, o preocupante índice de 43% de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental que não sabem ler, segundo os meios de comunicação, que divulgaram os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)¹. Ademais, pesquisas recentes (SANTOS e SILVEIRA, 2015; SILVA, et al, 2015; e SANTOS, et al, 2015) demonstraram que há uma grande incidência de crianças analfabetas no 5º, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de Alagoas.

Sabe-se que as causas do analfabetismo não se restringem somente a fatores de ordem social (precárias condições socioeconômicas e culturais) ou de ordem estrutural (precárias condições físicas das escolas e escassez de materiais didáticos), mas também envolvem aspectos cognitivos e linguísticos das crianças no processo de aprendizagem da lectoescritura, além de elementos didático-metodológicos na dinâmica do ensino em sala de aula, ressaltando-se, principalmente, o despreparo dos professores para o ensino efetivo da alfabetização.

No tocante aos aspectos cognitivos e linguísticos, é preciso levar em conta que muitas crianças não aprendem nem a decodificar as palavras e, quando chegam a dominar o código linguístico, não conseguem ir além, no sentido da compreensão leitora. Além disso, a partir da década de 80, tem-se notado um certo silenciamento sobre as questões metalinguísticas da alfabetização, especialmente no que se

¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/09/em-al-4349-das-criancas-do-3-ano-do-fundamental-nao-sabem-ler-frases.html>. Como não tivemos acesso ao resultado do teste através do portal do governo, por ser um resultado confidencial às diretorias das escolas, tivemos que usar o site supracitado.

refere à Consciência Fonológica². Apesar de muitas pesquisas demonstrarem a necessidade do desenvolvimento de tal consciência para o processamento da leitura e sua importância no processo da alfabetização (MORAIS, 2013; 2014; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; CAPOVILLA, et al, 2007; e BISINOTTO e SILVA, 2013), a consciência fonológica é pouco discutida nas disciplinas dos cursos de formação de alfabetizadores³, seja pela carga horária reduzida para a disciplina de Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia, seja pela falta de estudos relacionados aos aspectos linguísticos, metalinguísticos e cognitivos que envolvem a alfabetização, e em pesquisas acadêmicas do nosso Estado.

Com efeito, estudos sobre Fonética e Fonologia, que devem fazer parte do aparato linguístico do ensino da alfabetização, por esclarecer os aspectos fonéticos e fonológicos da nossa língua, são deixados de lado durante o curso de Pedagogia nas disciplinas preparatórias para o ensino da leitura e da escrita⁴. A falta desses estudos pode levar o professor a negligenciar o desenvolvimento da consciência fonológica entre os alfabetizandos, fazendo com que as crianças não reconheçam que o nosso sistema de escrita é fonográfico, e que o alfabeto é uma forma de representar os sons da linguagem oral (CAGLIARI, 2004).

A preocupação em torno de metodologias de ensino de alfabetização, a questão da aquisição da língua escrita pela criança, o processamento cognitivo da leitura e as questões metalinguísticas e fonológicas que envolvem a alfabetização vêm se tornando uma grande área interdisciplinar de interesses entre os estudiosos da Pedagogia, Fonoaudiologia, Linguística, Psicolinguística, Psicologia e da Neurociência (SOARES, 2004; CAGLIARI, 2004; CAPOVILLA, et al, 2005; POERSCH, 1990; DEHAENE, 2012; e SCLiar-CABRAL, 2009; MORAIS, 2014).

Contudo, a alfabetização no Brasil passou por diferentes momentos na história, dentre eles, o processo de “desmetodização da alfabetização” atrelado ao

²A consciência fonológica é uma habilidade complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, incluindo a consciência de que a fala pode ser segmentada e a habilidade de discriminar e manipular tais segmentos (CAPOVILLA, et al, 2007, p.55). Veremos outras definições mais adiante.

³Tradicionalmente, a formação de professores alfabetizadores se dava no antigo Curso de Magistério, hoje denominado de Curso Normal, que está em franca extinção, permanecendo em poucas escolas do interior do Estado. Depois da Lei 9.394/96, a formação de alfabetizadores ficou a cargo do Curso de Pedagogia.

⁴As disciplinas relacionadas à formação do alfabetizador são Alfabetização e/ou Letramento e as Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais.

construtivismo (MORTATTI, 2006), instituído a partir da década de 80 com os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da língua escrita* (1986)⁵. A partir desse momento, os estudos em torno da alfabetização perderam o foco na questão metodológica e linguística do ensino, dando ênfase ao processo de aquisição da língua escrita pela criança.

Em contrapartida, estudos advindos das neurociências têm demonstrado que existem regiões em nosso cérebro capazes de reconhecer os traços invariantes das letras (SCILAR-CABRAL, 2009), e regiões associadas ao tratamento fonológico, como a “área de Broca” (DEHAENE, 2012). Desse modo, explica-se a necessidade de estudos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita que considerem esses achados recentes da neurociência para alfabetização.

Diante dos problemas apresentados, percebe-se a necessidade de estudos que se preocupem com a alfabetização e, principalmente, com as questões linguísticas e cognitivas que envolvem o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever. Dessa forma, esta pesquisa pretendeu averiguar em que medida o nível de consciência fonológica está relacionado ao bom desempenho em reconhecimento de palavras e decodificação de frases entre alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal e de uma escola particular de Maceió, através de testes específicos para medir tais habilidades, seguindo a hipótese de que as crianças que demonstram habilidades de consciência fonológica apresentam bom nível de reconhecimento de palavra e decodificação de frases.

Frente ao exposto, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: em que medida o nível de consciência fonológica está relacionado ao desempenho em testes de reconhecimento de palavras e decodificação de frases de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental? Para responder a questão, realizamos uma pesquisa qualitativa e quantitativa, mais especificamente um estudo correlacional, cujo detalhamento e análise do resultado são apresentados ao longo das seções desta dissertação.

⁵O livro *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro & Ana Teberosky (Ed. Artes Médicas, 1986) relata e comenta uma pesquisa feita pelas autoras inspirada na teoria piagetiana, e um dos seus pressupostos básicos é o de que a criança constrói o domínio da língua escrita por meio da sua imersão na cultura letrada e sua interação com os usos da escrita.

2 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: MÉTODOS E ABORDAGENS

A alfabetização no Brasil conviveu ao longo dos anos com diferentes momentos e metodologias de ensino, estas pautadas em diferentes teorias que discutiam qual o melhor meio para aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2006), esses momentos podem ser assim divididos: 1) a metodização do ensino da leitura; 2) a institucionalização do método analítico; 3) a alfabetização sob medida; e 4) alfabetização: construtivismo e desmetodização.

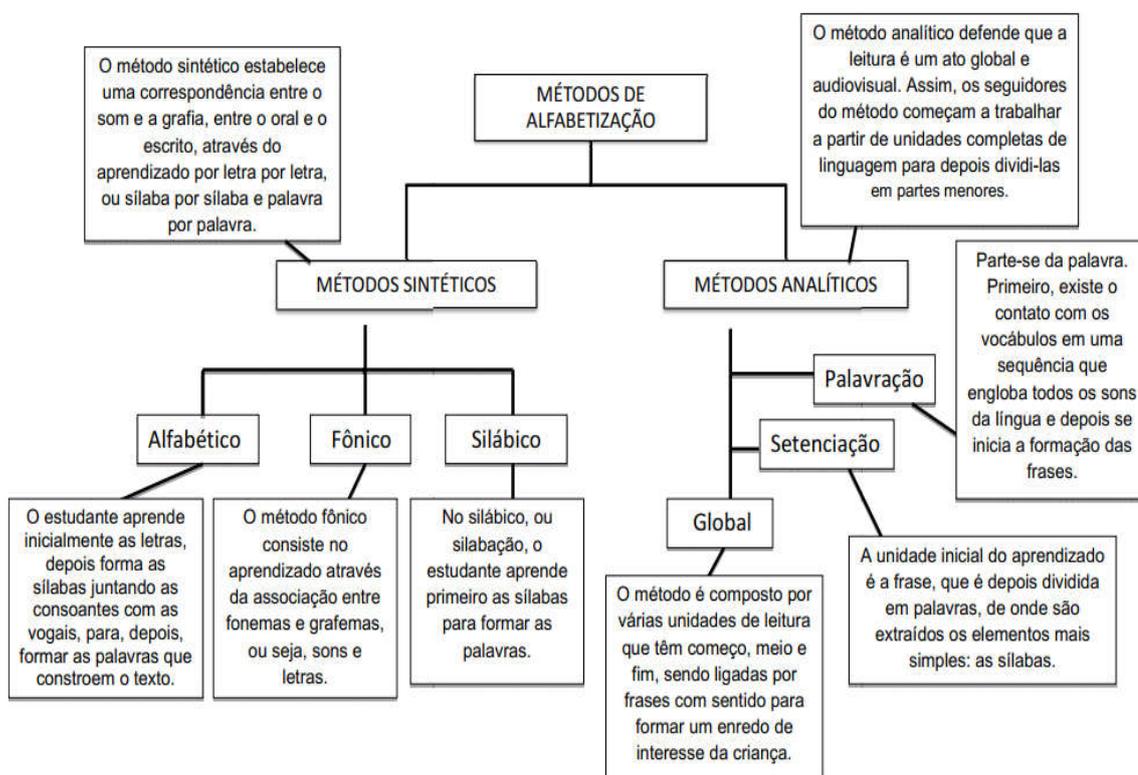
No primeiro momento, referente à segunda metade do século XIX, o ensino da leitura e da escrita adota o chamado método sintético. Desse modo, para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"), que se desdobram em: método da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; método fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e método da silabação (emissão de sons, partindo das sílabas (MORTATTI, 2006, p. 5).

Dessa forma, conforme a autora, nesse primeiro momento, para o ensino-aprendizagem da leitura, era necessário que as crianças conhecessem primeiramente as unidades menores da língua (as letras, representando fonemas) para depois poderem aprender as unidades maiores (palavras, sentenças curtas e pequenos textos). Já a prática da escrita era restrita à ortografia e à caligrafia, ambas ensinadas através de exercícios em forma de cópias e ditados (MORTATTI, 2006). É também nesse momento, ainda segundo a autora, que surgem as famosas cartilhas.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (MORTATT, 2006, p.5).

Diferentemente do método sintético, o método analítico parte do ensino das unidades maiores (o "todo") para as unidades menores (as letras). A partir de então, iniciam-se os embates entre os defensores do antigo método, o sintético, e os defensores do novo método, o analítico. Para uma melhor diferenciação entre estes métodos, produzimos o mapa conceitual abaixo:

Figura 1 - Métodos sintéticos e analíticos para alfabetização



Fonte: a autora.

Ainda nesse segundo momento, que vai até, aproximadamente, meados dos anos de 1920, a “ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura”. Além disso, já no fim da década de 1910, o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p.8, grifo da autora). Contudo, o processo da alfabetização começa a sair das “questões dos métodos”, da didática, e passa a se preocupar com “as questões de ordem psicológica das crianças” (op.cit., p.8).

No que diz respeito ao terceiro momento, a alfabetização sob medida, a leitura e a escrita continuaram a ser ensinadas a partir do método analítico. Entretanto, a partir de meados 1920, esse método começou a ser questionado por professores que passaram a utilizar tanto o método sintético (de “baixo para cima”, ou seja, partindo das unidades menores para as maiores), como também o analítico (de “cima para baixo”, isto é, partindo das unidades maiores para as menores),

criando o chamado “método misto”, também conhecido como método eclético. Contudo, segundo Capovilla (2005, p.56):

Tradicionalmente, os métodos costumavam ser classificados em analíticos e sintéticos. Essa distinção se apoiava na ênfase e na direção dada ao ensino. Os métodos sintéticos seguiam da parte para o todo [...]. Os métodos analíticos seguiam do todo para as partes.

Os embates em torno desses dois métodos continuaram, apesar de que, em ambos os casos, “a própria terminologia enfatiza a centralidade da decodificação em qualquer processo da alfabetização” (CAPOVILLA, 2005, p.56). Todavia, embora houvesse o uso frequente desse “método misto”, o método sintético continuava a ser o mais utilizado entre os professores. Segundo Mortatti (2006, p.9):

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

Desta forma, nesse terceiro momento (que se estende até o final da década de 1970), o foco da didática, do “como ensinar”, passa a dar lugar à “maturidade da criança a quem se ensina” (MORTATTI, 2006). Noutras palavras, passou-se do *como se ensina* para o *como se aprende* a língua escrita.

Por fim, temos o quarto momento – *alfabetização: construtivismo e desmetodização* – no qual, como o próprio nome já diz, apresenta uma abordagem totalmente diferente das demais citadas anteriormente, pelo fato de não se utilizar de método para se alfabetizar, propondo, a partir de 1980, uma desmetodização do ensino, sendo fundada principalmente a partir de estudos realizados por Emilia Ferreiro (1981). Devido aos altos índices de analfabetismo no Brasil, segundo Mortatti (2006, p.10),

Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando,

dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Desta forma, diferentemente dos métodos considerados “tradicionais”, que se baseavam no quadro de referência do behaviorismo em meados da década de 1960 (CAPOVILLA, 2005), a abordagem construtivista questiona tanto esses métodos, como também a utilização da cartilha. Segundo Ferreiro (1981, p.21-22), “do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas”. Além disso, essa abordagem vê a escrita como “sistema de notações e representações” e não como um código. Assim, o ensino da decodificação é descartado.

Este quarto momento tem início por volta de 1980, estando ainda em curso. Há uma grande crítica às tradicionais cartilhas utilizadas anteriormente para se alfabetizar, e os materiais de ensino passam a ser “textos autênticos” utilizados nas práticas sociais. Além disso, como afirma Mortatti (2006, p.11),

Nesse 4º momento [...] funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

A partir de então, os antigos métodos considerados “tradicionais” dão lugar a essa nova abordagem – a construtivista – a partir dos estudos realizados por Ferreiro (1981) sobre a psicogênese da língua escrita. Também nesse período surgiu o “pensamento interacionista em alfabetização”, que após alguns embates com o construtivismo, acabou sendo conciliado com o mesmo (MORTATTI, 2006).

Atualmente, as discussões em torno da alfabetização deixaram um pouco de lado os “embates” entre os métodos e voltaram-se para a *reinvenção da alfabetização*, defendida por Magda Soares (2003)⁶. Segundo essa autora, a alfabetização precisa avançar em suas metodologias, mas sem perder de vista os

⁶ SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

aspectos linguísticos que a envolve, procurando novos meios para se atualizar e não retroceder.

Ainda segundo Soares (2003), a utilização do método fônico poderia levar a um retrocesso da alfabetização. No entanto, autores como Moraes (2014) e Scliar-Cabral (2013) defendem que o método fônico pode ser uma alternativa eficiente no combate ao analfabetismo. Segundo Capovilla e Seabra (2010, p.91), “aquisição da leitura na abordagem fônica esclarecida não é um processo de treinamento mecânico, mas pertence, ao contrário, ao domínio da descoberta do pensamento”, ou seja, da metacognição. Em suas pesquisas, esses autores apresentam resultados significativos de alfabetização de crianças que receberam um ensino explícito através do método fônico, demonstrando que estas apresentaram maior pontuação em seus testes do que as crianças que não receberam esse tipo de intervenção.

A abordagem fônica, assim, está no meio desses embates e tem retornado para o centro de discussões sobre a alfabetização, principalmente com as recentes descobertas das neurociências. Desse modo, novas formulações sobre esse método têm sido apresentadas. Um exemplo disso é o material desenvolvido por Scliar-Cabral (2012), chamado “Sistema Scliar-Cabral de Alfabetização”, que apresenta uma nova maneira de trabalhar o método fônico.

A exemplo desse material, os métodos fônicos são realizados de maneira sistemática a partir das unidades menores da língua, destacando os fonemas e as sílabas, e geralmente, são efetuados com bases em cartilhas que demonstram passo a passo como trabalhar esses métodos de forma processual ou em materiais e atividades “avulsas”. Um papel importante desse método refere-se a sua aproximação com o desenvolvimento da Consciência Fonêmica e Fonológica, estando relacionados aos recentes estudos acerca do processamento cognitivo da leitura e da escrita.

Esses recentes estudos demonstram que, apesar de parecer um retrocesso como sugere Soares (2004), o método fônico pode se tornar um grande aliado na luta contra o analfabetismo no Brasil e na retomada dos aspectos em torno da fonologia para a alfabetização, já que esse método auxilia os alunos a compreender que o princípio alfabético é a representação dos fonemas por grafemas, seja através da abordagem analítica (ajudando a descobrir os fonemas na sílaba, falada e escrita) ou a partir da abordagem sintética (ajudando a “sentir” os fonemas através

de pistas acústicas e articulatórias). Segundo Morais (2014, p.65), “esta é a essência dos métodos fônicos”.

Percebe-se, portanto, uma articulação entre os aspectos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos, o desenvolvimento da Consciência Fonológica e os métodos fônicos para a realização do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Gostaríamos de acrescentar que, a partir do quarto momento acima descrito, muito também se discutiu sobre a formação dos alfabetizadores, fazendo com que o governo lançasse vários programas de formação continuada, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001-2003), o Pró- Letramento (2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), comentados abaixo.

O PROFA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PROFA, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, e se destinava “[...] especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos” (BRASIL/PROFA, 2001, p.20), tendo como objetivo “reparar a formação precária dos professores alfabetizadores e suprir a escassez de materiais pedagógicos e de referências teóricas para dar suporte à criação de propostas pedagógicas eficientes”⁷.

Com esse objetivo, o programa funcionava da seguinte maneira: um curso constituído de três módulos, com carga horária de 160 horas, sendo 75% do tempo destinado à formação em grupo, e 25% destinado ao trabalho pessoal (estudos e produção de textos). A formação em grupo consistia em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora para o trabalho pessoal, totalizando 40 semanas.

O trabalho de formação apoiava-se em dois tipos de materiais que eram “organizados em kits e entregues à instituição parceira, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas” (BRASIL/PROFA, 2001, p.21). Dentro desse kit continha: o material escrito, que continha o *Documento de Apresentação do Programa*, o *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, o *Guia do Formador*,

⁷Disponível em: www.todospelaeducação.org.br.

Coletâneas de Textos, um *Fichário/Caderno de Registros*, um *Catálogo de Resenhas*, um *Manual de Orientação para uso do acervo do Programa e Nacional Biblioteca da Escola*; e os vídeos, sendo 11 do módulo 1, 9 do módulo 2, 9 do módulo 3 e 1 vídeo do formador.

Os módulos, por sua vez, abordavam questões relativas aos conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização (módulo 1), e às propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização (módulo 2 e 3) (BRASIL/PROFA, 2001). E os vídeos apresentavam “professoras que se dispuseram a abrir a porta de suas salas de aula aos demais educadores brasileiros e que constituem o chamado Grupo-referência do Programa” (op.cit., p.23). A partir desses vídeos, os professores cursistas podiam observar a prática da “nova forma” de desenvolver o ensino da leitura e da escrita, pautada na abordagem construtivista, como também transpor didaticamente os princípios defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo Becalli (2007, p.148),

podemos concluir que os cursos fundamentados na teoria construtivista valorizam, sobremaneira, a análise da prática pedagógica, pois é ela que, nessa visão, possibilita compreender como o aluno aprende e, por conseguinte, provoca repercussões em sala de aula.

Por trabalhar com essa abordagem, o programa acabou por enfatizar a prática dos professores como sendo o principal meio de aprendizagem, deixando de lado o aprofundamento teórico sobre a questão da alfabetização, caindo, pois, no estudo da prática pela prática. Isso pode ser constatado no fato de que, dentre os materiais oferecidos pelo programa, poucos aprofundam a questão da leitura, por exemplo. Fazendo uma pesquisa sobre os textos referentes à leitura presentes na *Coletânea de Textos* do PROFA, Becalli (2007) constata que dos 254 textos, somente 22 abordam a temática da leitura, totalizando apenas 8,7% do total de textos; e no caso dos vídeos, dentre os 30 programas, apenas 13 (43,3%) tratam de forma específica da leitura.

Seguindo esse ideal, o PROFA foi implantado em 1.473 redes municipais de ensino no País, envolvendo 4.434 formadores de grupo, 89.007 professores alfabetizadores e, de forma indireta, 2 milhões de alunos (op.cit.).

O Pró-Letramento

Seguindo um estilo de formação semelhante ao do PROFA, o Pró-Letramento – Mobilidade pela Educação – é um programa de formação continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que tem como foco a leitura, a escrita e a matemática. O programa foi lançado pelo MEC em 2005 com os seguintes objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.⁸

Desta forma, o curso era realizado de forma semi-presencial com duração de oito meses (com horária de 120 horas) e teve como material um conjunto de oito fascículos (estudados em três encontros de quatro horas semanais) e quatro fitas de vídeo. Os fascículos referentes à *Alfabetização e Linguagem* foram distribuídos da seguinte maneira: o Fascículo 1 fala das capacidades linguísticas, alfabetização e letramento; o Fascículo 2 aborda a alfabetização e o letramento e questões sobre avaliação; o Fascículo 3 traz a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; o Fascículo 4 fala da organização, o uso da biblioteca escolar e das Salas de Leitura; o Fascículo 5 traz o lúdico na sala de aula, projetos e jogos; o Fascículo 6 aborda o livro didático em sala de aula e algumas reflexões; o Fascículo 7 trata dos Modos de Falar/Modos de Escrever; e, por fim, um Fascículo Complementar.

⁸ Os objetivos do Pró-letramento foram retirados do portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br>.

Durante os encontros presenciais, ocorriam três etapas: *Pensando Juntos*, que retomava o que foi trabalhado no fascículo anterior; *Trabalhando Em Grupo*, que abria o estudo de um novo conteúdo; e *Nossas Conclusões*, que fazia a síntese do dia de trabalho. Para avaliação dos professores, o programa contava com alguns critérios, como: frequência aos encontros presenciais; realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo; e auto-avaliação do professor cursista, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica (BRASIL/MEC, 2007, p.7-8).

Assim como no PROFA, existia um grupo de professores (os tutores) responsáveis pela formação dos cursistas. Estes e sua formação ficavam sob a responsabilidade das universidades parceiras do programa, assim como a elaboração dos materiais didáticos. Contudo, as universidades não participavam da construção dos conteúdos abordados pelo programa, já que estes eram previamente definidos pelo MEC e seu grupo de pesquisadores. Portanto, como afirma Martins (2010, p.53):

[...] a participação das universidades fica limitada à execução do programa previamente formulado e planejado na esfera dos órgãos gestores, em particular o MEC, por meio da SEB e SEED, buscando adequar a proposta de formação continuada às políticas e diretrizes definidas pelo MEC.

No que diz respeito às atividades propostas para os cursistas, estas possuíam duas características: a de reflexão e análise, e a outra de intervenção. A primeira abordava as questões teóricas, visando à reflexão dos assuntos abordados nos fascículos e à reflexão da prática pedagógica dos professores em formação. Já na segunda, as atividades estavam relacionadas às questões procedimentais “que visam encaminhar os professores para o desenvolvimento de estratégias metodológicas, visando intervir em suas práticas pedagógicas em sala de aula” (MARTINS, 2010, p.64). Segundo essa autora, as atividades propostas (“atividades de reflexão”, “atividades de análise” e “atividades de intervenção”) pelo Pró-Letramento dão maior ênfase às questões metodológicas dos professores, deixando de lado a fundamentação teórica dos assuntos abordados nos fascículos, como se os mesmos não tivessem tanta relevância.

Outro aspecto importante sobre o Pró-Letramento refere-se à teoria que fundamenta o programa. Segundo Martins (2010), o Pró-Letramento surge no 4º momento da história da alfabetização no Brasil, definido por Mortatti (2006) como

“Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, como mencionamos anteriormente. Desta forma, segundo Martins (2010, p.112, grifo da autora):

Por meio da análise da configuração textual dos fascículos do Pró-Letramento foi possível observar referências e estabelecer relações conceituais a esses três modelos teóricos [...]: “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento”, na tentativa de “conciliar” diferentes perspectivas teóricas por meio de um conjunto de atividades didáticas que direcionem para aplicação de técnicas de leitura e escrita, desprovidas de fundamentação teórica.

Como são “desprovidas de fundamentação teórica”, tais técnicas de leitura e de escrita acabavam sendo realizadas com base no “espontaneísmo”, de acordo a dificuldade momentânea da sala de aula, fazendo com que os professores se sentissem “perdidos” em meio a “novas teorias” que nem mesmo são aprofundadas na formação.

Por fim, acreditamos que o Pró-Letramento, mesmo com tais problemas, foi um programa válido para as discussões em torno da alfabetização e da prática cotidiana dos alfabetizadores. Ademais, consideramos que as críticas aqui levantadas são válidas para refletirmos sobre como são aplicados esses cursos de formação continuada, realizados de forma aligeirada e parcialmente realizados a distância, e sobre as teorias dominantes definidas pelo MEC e que são “passadas” para os alfabetizadores sem aprofundamento.

O PNAIC

Após falarmos um pouco sobre os programas PROFA e Pró-Letramento, apresentaremos agora o programa de formação continuada para alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pela presidenta Dilma Rousseff com “o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL/Pnaic/apresentação, 2012, p.5). Com esse objetivo, o Pacto institui a formação continuada para os professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização). Segundo o *Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, essa formação:

[...] se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula (BRASIL/PNAIC, 2012, p.24)

Para a realização desse curso, é feita a formação dos orientadores de estudos, que é realizada pelos professores formadores, geralmente professores vinculados às universidades públicas brasileiras. Por sua vez, os orientadores de estudos se tornam responsáveis pela formação dos professores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, formando-se, desta forma, um “triângulo” que “deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (BRASIL/Pnaic, 2012, p.24). Desta forma, a cada ano, o curso acontece em quatro turmas distintas: um curso para docentes do 1º ano; um curso para os professores do 2º ano; um curso para docentes do 3º ano; e um curso para professores de turmas multisseriadas. Além disso, o curso é dividido em dois ciclos: o primeiro aborda a área de linguagem, e o segundo aborda a área de matemática⁹.

Na dinâmica de operacionalização do programa em questão, cada professor recebe onze cadernos de formação (referentes às áreas de estudo) contendo: o *Caderno de Apresentação* do programa e texto com sugestões de organização do ciclo de alfabetização; o *Caderno de Formação de Professores*, destinados aos orientadores de estudos; o *Caderno de Educação Especial*; e oito cadernos para cada curso (para cada professor de turmas do 1º, 2º, 3º anos e salas multisseriadas), possuindo cada caderno oito unidades.

Essas oito unidades são referentes às áreas de linguagem (primeiro ano do curso) e matemática (segundo ano do curso), estudadas de forma presencial num total de 80 horas. No caso da área de linguagem, as unidades abordam diferentes questões em torno da alfabetização, abrangendo questões relativas ao currículo, ao planejamento escolar, às reflexões sobre a prática do professor, indo até as especificidades, tais como a apropriação do sistema da escrita alfabética, a ludicidade, os projetos didáticos e as sequências didáticas.

Enfim, sabemos que a proposta do PNAIC, de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, pode trazer alguns benefícios no sentido de promover

⁹ Posteriormente, o programa foi ampliado para atender a outros componentes curriculares, como Ciências.

discussões a respeito do ensino e aprendizagem da alfabetização, não só como letramento, mas, principalmente, como a habilidade de domínio do sistema alfabético. Entretanto, verifica-se ainda uma pouca ênfase no ensino explícito da base alfabética, como se esse conhecimento pudesse ser adquirido de forma “natural”, como tem sido preconizada pela abordagem construtivista. Contudo, sabemos que isso nem sempre ocorre, e as crianças, por meio da chamada “progressão automática”, vão sendo empurradas ano após ano, chegando, muitas vezes, até o quinto ano analfabetas.

De toda forma, esperamos que o PNAIC traga melhores resultados do que os demais programas de formação continuada, e que, mesmo com suas limitações, possa propagar mais discussões em torno do processo de ensinar e aprender a nossa língua.

Apesar de o método fônico estar em evidência atualmente, não há ainda nenhum programa “oficial” de formação continuada para professores que preparem alfabetizadores nessa perspectiva. Entretanto, vale assinalar as contribuições do Instituto Alfa e Beto¹⁰, que tem sido pioneiro na aplicação e divulgação de materiais para o ensino da alfabetização na abordagem fônica.

2.1 A alfabetização e seus aspectos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos

As pesquisas atuais em torno da alfabetização vêm trazendo diferentes conceitos que explicam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre esses conceitos, se destacam aqueles que definem alfabetização levando em consideração o processo de decifração da leitura e da escrita (ênfasis em seus aspectos linguísticos e funcionais) ou aqueles que dão maior ênfase ao seu uso social, associando-a com o letramento. Desse modo, a alfabetização pode ser definida não só como a “aquisição do sistema convencional de escrita” para o uso social (SOARES, 2004, p.4), mas também como a aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético (MORAIS, 2014). Além disso, existem as abordagens que associam a aprendizagem da leitura a um “jogo psicolinguístico de adivinhações”, como defende Ferreiro e Teberosky (1986).

¹⁰ Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/>

Diante dessas definições, pode-se chegar ao consenso de que a alfabetização é um processo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando os seus usos sociais e sem deixar de lado a construção desse processo pelos alfabetizandos. Desse modo, pode-se dizer que uma pessoa alfabetizada deve ser capaz de ler e escrever com autonomia (MORAIS, 2014) e realizar a leitura e a escrita no seu uso social, a partir de práticas advindas do letramento.

Ademais, para que se entenda a alfabetização, faz-se necessário também definir seus principais constituintes: a Leitura e a Escrita. Assim como a definição de alfabetização, os termos “Leitura” e “Escrita” são (re)conceituados ao passar dos anos e de novas pesquisas sobre a temática. Atualmente, pode-se afirmar que a leitura está ligada às capacidades linguísticas e cognitivas que um falante possui (MORAIS, 2013) ou ainda que a mesma está atrelada ao processo de decodificação do código escrito. Segundo Morais (2013, p.11),

Ler implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações em outras representações. Essas operações fazem com que a representação de entrada –sinal gráfico–seja convertido, no fim desse processo incrivelmente rápido, em representações da sua pronúncia e do seu significado.

Segundo essa informação, a leitura está relacionada à cognição (SILVEIRA e OLIVEIRA, 2015), sendo uma decifração e uma decodificação, que possibilitará a futura compreensão do que foi lido. Isto implica dizer que, primeiramente, “o leitor deverá [...] decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada [...] e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu” (CAGLIARI, 1989, p.150). Sendo assim, a leitura seria, em suma, um processo cognitivo e linguístico de decifração da linguagem.

No que diz respeito à escrita, esta pode ser definida, a priori, como uma “representação da língua falada por meio de signos gráficos” (DUBOIS, 1999), isto é, ela “representa de modo duradouro a linguagem” (MORAIS, 2013, p.12) e tem por objetivo permitir a leitura. Contudo, é importante salientar que existem dois sistemas de escrita: o ideográfico, que se baseia no significado; e o fonográfico, que se baseia no significante. É deste último que o Português faz parte, dependendo dos elementos sonoros da língua para poder ser lido e decifrado (CAGLIARI, 1989, p.114). Sendo assim, conclui-se que a leitura e a escrita estão associadas ao

processamento cognitivo humano e aos aspectos linguísticos que, juntos, possibilitam a decifração e compreensão da língua escrita e da leitura. Sendo assim, o conjunto dessas habilidades e capacidades mentais, unidos ao ensino sistemático da língua, proporciona a alfabetização.

No que tange ao processamento cognitivo, o processo de aprender a ler e a escrever passa por diferentes etapas. Segundo Dehaene (2012), a criança aprende a ler a partir da conexão entre dois sistemas cerebrais: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Dessa forma, segundo o mesmo autor, baseando-se nos estudos de Uta Frith (1985), para a aprendizagem da leitura a criança passa por três fases: a pictórica, a fonológica e a ortográfica. A fase pictórica corresponde à fase inicial, na qual o sistema visual da criança “[...] ensaia reconhecer as palavras da mesma forma como com os objetos ou rostos que a rodeiam” (DEHAENE, 2012, p.217).

Assim, a criança inicia o reconhecimento de algumas palavras de forma visual, a partir da forma das palavras ou de suas cores (por exemplo, a criança reconhece a palavra *coca-cola* pela forma como ela se apresenta no produto, mas não a reconhece se a mesma palavra for escrita em formas e cores diferentes). A partir desse processo, a criança dá início à fase fonológica, na qual a mesma aprende a decodificar os grafemas em classes de sons, e descobre “que a fala é composta de átomos, os fonemas, que podem ser recombinaados, para formar novas palavras, verdadeiras moléculas verbais” (op.cit., 2012, p.218). É a partir de então que a criança inicia o processo da decodificação da escrita, chegando, posteriormente, à fase ortográfica, na qual a criança passa a automatizar a decodificação entre grafema-fonema. Ainda segundo Dehaene (2012, p.222),

[...] a etapa ortográfica se caracteriza por um paralelismo crescente do reconhecimento das palavras: o sistema visual fornece um código cada vez mais compacto das palavras, o qual representa de pronto a configuração do conjunto de suas letras. Organizado como uma árvore hierárquica, esse “endereço neural”, no momento, pode ser transmitido de uma só vez, diretamente, tanto às regiões implicadas na análise do sentido quanto às implicadas na pronúncia das palavras.

Sendo assim, a união dessas três fases, segundo o autor citado, possibilita a formação do leitor eficiente, pois, passada a fase ortográfica, a criança automatiza o processo da decodificação, chegando à compreensão da leitura.

As fases explicadas acima, de certo modo, se assemelham as “três condições” apresentadas por Morais (2014, p.43-46) para que as crianças se tornem alfabetizadas e letradas. A primeira condição, para o autor, é a *compreensão do princípio alfabético* ou “princípio de correspondência entre fonemas e grafemas”, onde o autor defende a importância do desenvolvimento de exercícios e do “treino fônico” que proporcionem às crianças tomar consciência dos fonemas do Português. A segunda condição é “*aprender a decodificar* (para ler) e a *recodificar* (para escrever)”, na qual, “depois de compreender o princípio alfabético, a criança tem de progredir no conhecimento das correspondências e tornar-se capaz de associar os grafemas que encontra nas palavras aos fonemas correspondentes [...]” (op.cit., p.44). Por fim, a última condição para aprender a ler é a *constituição do léxico mental ortográfico*, que se refere ao “conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos” (op.cit., p.46), ajudando no processo de automatização da leitura e da escrita. Sendo assim,

É a essas representações [as representações mentais], que fazem parte de uma forma específica de memória de longo prazo, que temos acesso automaticamente e sem tomarmos consciência das operações mentais que realizamos (MORAIS, 2014, p.46).

Percebe-se, então, a relação existente entre as fases apresentadas por Dehaene (2012), apoiado em Frith (1985), e a condições explicadas por Morais (2014) para que a criança se torne alfabetizada e letrada, pois em ambos os casos, nota-se a associação existente entre a aprendizagem da leitura e da escrita e os aspectos cognitivos constituintes da mesma. Disso podemos concluir que “a leitura é uma atividade bastante complexa, que envolve a coordenação rápida de processos visuais, fonológicos, semânticos e lingüísticos” (PLAUT, 2013, p. 42)

Contudo, é sabido que a união desses aspectos mencionados precisa estar atrelada também aos aspectos linguísticos que envolvem a alfabetização e que muitas vezes são deixados de lado pela escola, pelos alfabetizadores e até pelos cursos de formação do professor alfabetizador. Sobre esses aspectos, podem-se mencionar, do ponto de vista estruturalista, os seguintes: a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, a Pragmática, a Fonética e a Fonologia. Todos esses aspectos fazem parte do chamado “estudo científico da linguagem”, a Linguística, e podem ser definidos, de forma resumida, da seguinte forma: a **Morfologia** é a parte da

linguística que “estuda o signo linguístico reduzido a sua expressão mais simples (morfemas), e a combinação entre esses morfemas formando unidades maiores, como a palavra e o sintagma” (CAGLIARI, 1989, p.43); no que diz respeito à **Sintaxe**, esta “estuda tudo o que se relaciona com a combinação linear de morfemas” (op.cit., p.44); já a **Semântica** estuda o significado das palavras e suas mudanças no tempo e no espaço, e a **Pragmática** estuda “o que se faz com a linguagem, em que circunstâncias e com que finalidades” (op.cit., p.45). Por último, tem-se a **Fonética**, que estuda os sons da fala, e a **Fonologia** que estuda os sons da língua (HENRIQUES, 2007, p.6). Além disso, segundo o Dicionário de Linguística de Dubois (1999, p. 282), “a fonética estuda os sons da língua em sua realização concreta, independentemente de sua função linguística”; já a fonologia estuda os sons do ponto de vista funcional, ou seja, “sua função no sistema de comunicação linguística”. Sendo assim, conclui-se que tanto a Fonética quanto a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala.

Apesar da importância dos aspectos linguísticos mencionados, no processo da alfabetização, é a Fonética e a Fonologia que mais interessam e que melhor colaboram para o ensino inicial da leitura e da escrita, pois são esses aspectos que explicam como a língua se estrutura no Português e que proporciona uma aprendizagem mais eficaz, segundo as fases e as condições para ser alfabetizado e letrado, apresentadas anteriormente. Além disso, segundo Poersch (1990, p.19), no nível fonológico, pode-se destacar os seguintes aspectos para a o ensino da leitura e da escrita:

- a) reconhecimento e descrição dos fonemas do português;
- b) levantamento das realizações alofônicas tanto facultativas quanto contextualizadas;
- c) percepção das alterações fonéticas provocadas pelo encontro de fonemas nos processos de junção;
- d) conscientização da existência dos fatos prosódicos de tonicidade e de modulação;
- e) compreensão da estrutura silábica e sua consequente segmentação, da distribuição dos fonemas e da formação de grupos consonantais e vocálicos – ditongo e hiato;
- f) percepção dos principais fenômenos de alteração sincrônica – morfofonologia: assimilação, ensurdecimento, nasalização.

Desse modo, é consensual que o ensino da alfabetização focado em atividades que desenvolvam os aspectos linguísticos mencionados colabora para o desenvolvimento nas crianças das chamadas habilidades metalinguísticas, que

podem ser definidas como “a cognição sobre a linguagem e a auto-regulação das atividades psicolinguísticas” (MOTA, et al, 2006, p.2). Essas habilidades permitem que o sujeito reflita sobre a linguagem independente do significado que a mesma transmite e manipule, intencionalmente, a sua estrutura.

Para a alfabetização, as habilidades metalinguísticas podem ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente a Consciência Morfológica e a Consciência Fonológica. A Consciência Morfológica, por tratar da reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua, contribui para alfabetização por ajudar a criança a refletir sobre o processo de formação das palavras. No caso da chamada Consciência Fonológica, que foi conceituada no início deste trabalho como “a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral”, esta contribui, dentre outras questões, para a alfabetização na medida em que desenvolve na criança a capacidade de reconhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, fazendo parte da chamada fase fonológica, descrita anteriormente.

Por fim, é entre esta última habilidade metalinguística que a presente pesquisa se desenvolve, por acreditar que a mesma tem um papel indispensável na alfabetização. Sendo assim, a próxima seção apresenta de forma mais aprofundada as questões que envolvem o desenvolvimento da Consciência Fonológica e o processo de aprendizagem da leitura.

3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

O desenvolvimento da Consciência Fonológica tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento que pesquisam a influência dessa habilidade para a alfabetização, como a Linguística, a Pedagogia, a Fonoaudiologia, a Psicologia e a Neurociência. Esses estudos foram desencadeados devido à preocupação em torno dos altos índices de analfabetismo nas escolas, demonstrando a necessidade de mudanças relacionadas às metodologias utilizadas para se alfabetizar.

Apesar de não ser uma questão recente¹¹, a utilização do desenvolvimento da consciência fonológica atrelado à alfabetização passou por momentos de esquecimento no Brasil, talvez devido à propagação de diferentes abordagens relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, como é o caso do Construtivismo (através de Ferreiro e Teberosky, 1986) e da teoria Sociointeracionista (baseada em Vygotsky), que defendem a aprendizagem da alfabetização a partir de práticas sociais e da interação entre as crianças e o meio, sendo elas próprias construtoras de seu conhecimento. Além disso, por muito tempo, as questões em torno da Consciência Fonológica foram questionadas, no que se refere à real influência dessa habilidade na aprendizagem da leitura e da escrita, devido à falta de estudos empíricos que comprovassem a existência de tal consciência. Com efeito, por muito tempo houve a crença de que as dificuldades de processamento da leitura estavam relacionadas com as dificuldades no processamentos de padrões visuais. Segundo Capovilla et al (2004, p.14),

Tal hipótese perdurou por cerca de 50 anos, da década de 1920 à década de 1970. A partir da década de 1970, evidências de distúrbios de processamentos fonológicos subjacentes aos problemas de leitura e escrita começaram a acumular-se, enfraquecendo a hipótese do déficit visual.

Além do mais, recentes estudos advindos das neurociências têm demonstrado, através de técnicas de neuroimagem funcional (fMRI), de eletroencefalografia (EEG) e de magneto-encefalografia (MEG), que existem áreas no cérebro humano responsáveis pela abstração dos traços invariantes das letras,

¹¹Pesquisas que utilizam atividades de desenvolvimento da consciência fonológica têm sido desenvolvidas desde os anos 80 até recentemente, como é o caso de Bradley e Bryant (1985), Carrillo (1994), Capovilla (et al, 2007 e 2008), Morais (2014) e Adams et al (2006).

como a chamada *região occípito-temporal-ventral esquerda* (SCLIAR-CABRAL, 2009). Essa descoberta ajudou a entender, por exemplo, “as dificuldades iniciais com as quais as crianças se defrontam quando buscam aprender os traços das letras [...]”, e isso é possível porque “os grafemas estão associados a um fonema, ambos com a função de distinguir significados [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p.113-114). Ademais, segundo Dehaene (2012, p.225),

A imagem cerebral permite medir igualmente modificações consideráveis em outras áreas da linguagem no hemisfério esquerdo. É o caso, notadamente, de duas regiões cerebrais associadas ao tratamento fonológico: o sulco temporal superior e o córtex pré-frontal inferior (a área de Broca). Todas as duas aumentam progressivamente sua atividade à medida que a criança desenvolve sua “consciência fonêmica”, quer dizer, a capacidade de manipular mentalmente os sons da fala.

Desse modo, quanto mais a criança desenvolve a sua consciência fonêmica, mais ela tem a possibilidade de decodificar palavras antes desconhecidas. A descoberta dessas regiões cerebrais associadas ao desenvolvimento fonológico tem evidenciado a necessidade de uma “reformulação” no que diz respeito às atividades desenvolvidas por alfabetizadores durante o ensino da alfabetização, pois demonstra uma real contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita. Outra contribuição importante advinda da neurociência diz respeito à capacidade que nós leitores temos em decifrar pseudopalavras. Segundo Dehaene (2012, p.227),

as pessoas alfabetizadas dominam um código fonológico que lhes permite representar melhor as pseudopalavras. Na ausência desse código, os analfabetos não podem senão repousar em analogias com as palavras que eles conhecem – e isso se traduz por uma redução importante na memória das pseudopalavras.

Sendo assim, essa descoberta reafirma a importância de conscientizar os alunos sobre os sons da língua, por facilitar a decodificação de palavras antes desconhecidas. Além disso, segundo o mesmo autor, a alfabetização modifica as regiões ativadas “quando se escuta a fala, mas igualmente a anatomia do cérebro. [...] Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade da memória, particularmente para as palavras novas e pouco familiares” (DEHAENE, 2012, p.227). Nessa perspectiva, a neurociência da leitura comprovou várias modificações

que ocorrem no cérebro das crianças quando elas aprendem a ler, levando Dehaene a afirmar que “quando aprendem a ler, nossas crianças retornam literalmente transformadas da escola: seu cérebro não é mais o mesmo” (op.cit., p.228). Ademais, segundo Ordem e Kloos (2013, p.80),

[...] a maneira como se soletra uma palavra quase sempre revela algo sobre como se pronuncia a palavra, algo da sua fonologia. Esse fato ilustra o princípio alfabético, que há muito faz os cientistas se ocuparem do papel da fonologia na leitura.

Sendo assim, faz-se necessário aprofundar, neste momento, os aspectos em torno da Consciência Fonológica¹² atrelada à alfabetização. Como foi citado na seção anterior, a Consciência Fonológica faz parte das chamadas habilidades metalinguísticas e pode ser definida como uma habilidade de reconhecimento e manipulação das unidades fonológicas da linguagem. Para Scliar-Cabral (2013), a Consciência Fonológica decorre da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre a linguagem de forma consciente utilizando uma linguagem, ou, como afirma Morais (2014, p.36), “é o reconhecimento consciente da fonologia da língua”. Para este autor, ela inclui a consciência das unidades (fonemas e sílabas), das relações (como a rima) e das regras a que obedecem as sequências de unidades.

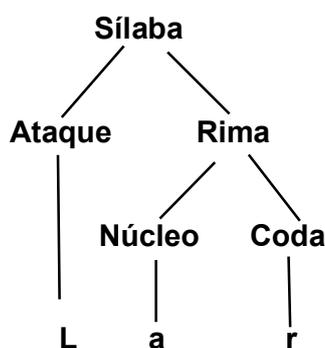
É preciso lembrar que existe uma pequena distinção entre Consciência Fonológica e Consciência Fonêmica. A primeira, como acabamos de ver, está relacionada a uma habilidade de reconhecer e manipular os diversos sons da língua de uma maneira geral, incluindo sílabas, rimas, músicas, etc.; Já a Consciência Fonêmica refere-se especificamente à consciência de que a língua é composta dos pequenos sons que são os fonemas (ADAMS, et al, 2006, p.19). Para Morais (2014, p.36), “[...] a consciência fonológica compreende [inclui] a consciência fonêmica. Porém, é costume distingui-las claramente, dada a relação interativa crucial que se desenvolve entre a alfabetização e a consciência dos fonemas”.

Segundo Antunes (2013, p.6), a consciência fonológica presume que a criança “supere o pensamento realista e adquira a capacidade de simbolizar e abstrair, diferenciando o objeto (significado) do seu nome (significante)”, prestando atenção, assim, para os sons da fala, sem se preocupar, de início, com o seu conteúdo semântico. Ainda segundo a mesma autora, “o processo evolutivo da

¹² Outros autores podem utilizar termos diferentes, como é o caso de Byrne (2013), que utiliza o termo *identificação fonêmica*.

consciência fonológica durante a infância relaciona-se com a percepção e consciencialização dos distintos níveis de segmentação linguística: frases, palavras, sílabas e fonemas” (op.cit., 2013, p.7).

Sendo assim, para um maior aprimoramento da Consciência Fonológica, as crianças precisam desenvolvê-la em suas três formas: a Consciência Silábica, sabendo isolar a sílaba; a Consciência intrassilábica, sabendo isolar as unidades dentro da sílaba; e a Consciência Fonêmica ou Segmental, sabendo isolar os sons da fala. A união de tais consciências forma as “unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica: as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala” (FREITAS, et al, 2007, p.13). As sílabas, ou as unidades naturais de segmentação da fala, possuem em sua estrutura interna os chamados constituintes silábicos (Ataque, Rima, Núcleo e Coda), como mostra o exemplo¹³:



Como o exemplo apresenta, o Ataque é o constituinte silábico que inicia a sílaba, que domina a consoante à esquerda da vogal e pode ser classificado em ramificado (como em pra.ta), simples (como em pá e no exemplo acima) ou vazio (como em á). Já o Núcleo é o constituinte silábico que domina a vogal (ou ditongo) da sílaba e pode ser ramificado (como em sai) ou não ramificado (como em pá). No que se refere à Coda, esta é o constituinte silábico que domina a(as) consoante(s) à direita da vogal (lar) e se apresenta de forma não ramificada no português, mas em outros idiomas a forma ramificada pode ser encontrada (FREITAS, et al, 2007). Por fim, tem-se a Rima, que é o constituinte silábico que incorpora o Núcleo e a Coda. As rimas também podem se apresentar de forma ramificada (mass) e não ramificada (pá). Segundo Freitas (et al, 2007, p.16), a existência da rima “justifica-se pelo fato

¹³Exemplo baseado em Freitas (et al, 2007).

de haver, nas várias línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo”.

Sendo assim, o conhecimento das sílabas e dos constituintes silábicos para alfabetização torna-se importante na medida em que auxiliam o professor no conhecimento de que existem determinados sons que podem ocupar o *onset* (Ataque) ramificado e outros não. Entendendo isso, o professor saberá que o mesmo processo que acontece na aquisição oral, acontece na escrita, o que pode ajudar no processo da alfabetização.

Por fim, resta falar da última subdivisão da Consciência Fonológica: os sons da fala. Segundo Freitas (et al, 2007, p16), os sons da fala são “unidades mínimas identificáveis num enunciado oral” (comida=[ku'mida]) e “as suas propriedades articulatórias são usadas para definir a identidade de cada uma dessas unidades”. Contudo, essas unidades mínimas são representadas pelos chamados fonemas, “considerados como o conjunto de articulações dos órgãos fonadores”, constituindo “o mínimo segmento distinto numa enunciação” (HENRIQUES, 2007, p.8), fazendo parte, então, da subdivisão da sílaba. Assim, ao conhecer e ao manipular os fonemas, as crianças desenvolvem a chamada Consciência Fonêmica¹⁴.

Portanto, conclui-se que para o desenvolvimento da Consciência Fonológica, as crianças precisam desenvolver as subdivisões da mesma: Consciência Silábica, Consciência Intrassilábica e Consciência Fonêmica. No entanto, cada nível deve ser desenvolvido de forma processual, pois, há um consenso de que o desenvolvimento da Consciência Silábica deve vir antes das demais, por exigir um nível de abstração menor com relação às outras, e que só por último é que a Consciência Fonêmica deve ser desenvolvida, pois apresenta maiores dificuldades para as crianças devido ao seu alto nível de abstração (ANTUNES, 2013). Contudo, as manifestações fonológicas nas crianças podem ocorrer espontaneamente ou não. Como afirma Freitas (et al, 2007, p12), a consciência fonológica pode se apresentar tanto de forma implícita (conhecimento fonológico funcional) quanto de forma explícita (comportamentos metafonológicos). Assim, segundo a autora,

a consciência fonológica pode manifestar-se (i) de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a

¹⁴Capacidade metalinguística de dividir e analisar conscientemente as palavras nas suas menores unidades de som, abstratas e manipuláveis (ANTUNES, 2013).

sensibilidade para o sistema de sons da língua, e (ii) de forma explícita, pela análise consciente desses sons e das estruturas que eles integram.

Desse modo, percebe-se a necessidade de trabalhar diferentes atividades para as crianças em fase de alfabetização que ajudem na tomada de consciência dos sons da língua. Entre essas atividades, citam-se o jogo com rimas e aliterações e os jogos de escuta, como os apresentados por Adams (et al, 2006) e Freitas (et al, 2007), que podem ajudar nos primeiros momentos. Como afirma Adams (et al, 2006, p.19):

Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Para aqueles que já sabem ler e escrever, essa compreensão parece muito básica, quase transparente. No entanto, as pesquisas demonstram que a própria noção de que a linguagem falada é composta de sequências desses pequenos sons não surge de forma natural ou fácil em seres humanos (ADAMS, et al, 2006, p.19).

No entanto, o que se vê nas escolas brasileiras, muitas vezes, são trabalhos voltados somente para a socialização das crianças e para o desenvolvimento do Letramento, deixando de lado os aspectos linguísticos apresentados nesta seção, principalmente no que se refere à Consciência Fonológica. Por outro lado, estudos como os de Capovilla e Dias (2008) e Capovilla (et al, 2000, 2004, e 2007), demonstram uma melhora significativa na alfabetização de crianças quando são desenvolvidas essas habilidades de desenvolvimento da Consciência Fonológica, principalmente quando o professor adere ao Método Fônico no ensino da leitura e da escrita. Como por exemplo, podemos citar as cartilhas desenvolvida por Capovilla (2005), Scliar- Cabral (2012) e Adams et al (2006), todas baseadas no método fônico.

Por fim, a união dos estudos advindos das neurociências sobre o processamento da leitura e desenvolvimento da consciência fonológica com os aspectos linguísticos e metalinguísticos aqui apresentados forma um aparato significativo para repensar o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, podendo contribuir para possíveis soluções visando a diminuição do analfabetismo escolar. Isso pode ocorrer principalmente quando esses aspectos são unidos aos métodos de instrução fônica. Pensando nisso, buscamos realizar testes de habilidade de consciência fonológica para medir os diferentes níveis em que se

encontram as crianças participantes da pesquisa relatada nesta dissertação, bem como testes de decodificação de palavras e frases, a fim de correlacionar e medir a influência de um com o outro, como é apresentado nas seções que seguem.

4 METODOLOGIA

Para a realização da proposta de pesquisa aqui apresentada, foi necessário definir a metodologia que lhe serviu de base. Todavia, é importante salientar que, apesar de estar situado na área de Linguística, este trabalho não deixa de estar relacionado à Educação, já que interveio no ambiente escolar. Dito isto, antes de apresentar a metodologia em que esta pesquisa se baseou, é importante apresentar algumas questões consideradas fundamentais quando se busca realizar um trabalho diretamente com humanos.

Entende-se que o processo de desenvolvimento de uma pesquisa vai além do cumprimento dos procedimentos pré-definidos, sendo necessário, no caso deste trabalho, buscar entender a realidade em volta do processo de alfabetização das crianças participantes da pesquisa, pois é sabido que, no ensino da leitura, muitos fatores internos e externos influenciam direta ou indiretamente na aprendizagem dos alfabetizandos.

Com base nessa perspectiva, esta pesquisa utilizou-se de uma metodologia de base qualitativa, por considerar que tal metodologia está mais bem atrelada aos objetivos deste trabalho, já que a mesma tem como uma de suas características “o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (TRIVIÑOS, 1987, p.128-30). Além disso, este tipo de pesquisa possibilita uma melhor aproximação do investigador com o objeto estudado, principalmente no ambiente escolar, onde “o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo”, necessitando, pois, de um “arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas” (OLIVEIRA, 2009, p.15). Além disso, segundo Godoy (1995, p.21), na pesquisa qualitativa,

o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

No entanto, entendendo a complexidade do desenvolvimento de uma pesquisa que lidará diretamente com sujeitos e para que se compreenda melhor a “dinâmica do fenômeno” em estudo, fez-se necessário ampliar o “arcabouço metodológico” da pesquisa. Sendo assim, além da pesquisa qualitativa, fizemos o

uso, também, da abordagem quantitativa de pesquisa, pois ela é mais adequada “[...] aos aperfeiçoamentos formais: a quantidade pode ser testada, verificada, experimentada, mensurada”, já que apresentamos cálculos estatísticos, gráficos e tabelas que melhor demonstraram os resultados obtidos, de forma integrada à abordagem qualitativa.

Além disso, consideramos que este estudo também se configura como uma pesquisa correlacional, visto que procura explorar relações que possam existir entre variáveis, sem, contudo, manipulá-las, fazendo uma análise de forma descritiva. Assim, segundo Gressler (2003, p.58), este tipo de pesquisa “investiga as correlações existentes entre um fator e outro” e permite estudar muitas variáveis simultaneamente.

Frente ao exposto, é necessário definir os participantes da pesquisa, os instrumentos e o procedimento da coleta e análise dos dados da pesquisa que utilizamos, bem como os perfis das professoras que, indiretamente, participaram da pesquisa. Sendo assim, nos próximos tópicos será apresentado e explicado o processo realizado para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

4.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2017, em duas escolas de educação básica, sendo uma particular e outra pública, ambas localizadas na parte alta de Maceió, no bairro Cidade Universitária. A pesquisa foi desenvolvida com 34 crianças (17 em cada escola) que se encontravam matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental I e que tinham, na época, entre 7 e 8 anos de idade.

A escolha pelo 2º ano do Ensino Fundamental se deu devido ao fato de tal “série” estar inclusa no ciclo de alfabetização definido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – que defendia, até a sua última versão, que as crianças deveriam ser alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental –, e, teoricamente, de as crianças apresentarem algum nível de leitura, visto que as mesmas já haviam cursado o 1º ano.

As escolas participantes da pesquisa recebem crianças de classe baixa (escola pública) e de classe média baixa (escola particular). No caso da escola particular, esta atendia, na época da coleta de dados, a 599 crianças do maternal

até o Ensino Médio e funciona nos turnos matutino e vespertino. A sua estrutura conta com 16 salas de aulas, 1 refeitório, 1 quadra de esportes, 1 cozinha, 1 sala de vídeo, 1 sala de atividades, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 coordenação, 2 diretorias (uma diretoria geral e uma financeira), 1 secretaria, 1 sala de cópia e 4 salas sem uso. Possui uma equipe com 33 professores (sendo 3 professoras da Educação Infantil, 7 do Ensino Fundamental I, 9 do Fundamental II e 14 do Ensino Médio). A escola conta com 1 coordenadora pedagógica, 1 diretora e 8 profissionais que cuidam dos serviços de apoio ao ensino.

Com relação à escola pública, esta atendia, na época da coleta dados, a 240 alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, com aulas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A escola conta com uma equipe de 11 professores e 6 funcionários (sendo 3 terceirizados e 3 concursados pelo município). No que se refere à estrutura, a escola possui 6 salas de aula, 1 cozinha, 1 sala usada para biblioteca, coordenação e assistência social, 1 secretaria, 1 sala de direção, 4 banheiros e não possui quadra de esporte.

No que se refere à estrutura do entorno das escolas, podemos mencionar que as mesmas se encontram em bairros de alta vulnerabilidade social, considerados violentos. No caso da escola pública, tal estrutura é bastante precária, visto que as ruas próximas não são asfaltadas e não possui qualquer sinalização de acesso à escola. Em períodos muito chuvosos, o acesso à instituição é quase inviável devido à quantidade excessiva de barro no trajeto da rua principal até a entrada da escola. Ademais, no trajeto percorrido pelos ônibus disponibilizados pela Prefeitura para o transporte das crianças das localidades vizinhas (a maior parte são grotas), existe uma espécie de córrego que desaba com a umidade, impedindo a passagem dos coletivos e impedindo também que as crianças cheguem à aula. A escola também sofre com a violência do bairro e já foi assaltada mais de dez vezes, segundo relatos das professoras.

4.2 Perfil das professoras participantes

Para colher os dados referentes ao perfil das professoras, utilizamos um questionário (ver Apêndice A) contendo questões acerca da sua formação, bem como suas experiências em turmas de alfabetização. A professora responsável pelo

Grupo 1 (escola pública) tem formação no curso Magistério (atual Curso Normal), em Pedagogia e também em Administração e Marketing, e afirmou ter 32 anos de experiência em turmas de alfabetização. Com relação a cursos de formação continuada em alfabetização, a professora afirmou que faz parte do PNAIC e das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Ao tratar da sua prática de alfabetizadora, a professora da escola pública afirmou utilizar a abordagem construtivista em conjunto com o método tradicional (partindo das letras e sílabas) e declarou estar satisfeita com a metodologia, “porque vê resultados”. Entre as suas atividades mais frequentes na sala de aula, a professora citou: o ensino a partir de textos; jogos e exercícios; e leitura em voz alta. Para isso, faz uso de materiais, como o livro didático, folhas soltas e xerocadas e jogos. Em sua turma, estão matriculadas 25 crianças, mas efetivamente frequentando tinha 22¹⁵; desse total, 18 já estavam alfabetizados, segundo a professora.

No que se refere às principais dificuldades encontradas no ensino da alfabetização, a professora citou a falta de apoio e assistência da família, a falta de infraestrutura da escola e, também, a falta de preparo dos profissionais para lidar com a inclusão de crianças com necessidades especiais. Ademais, a alfabetizadora atribuía à dificuldade das crianças que ainda não aprenderam a ler a problemas emocionais e psicológicos que afetam o desempenho do aluno.

No que se refere à professora da escola particular, essa profissional tem formação no Curso Magistério e em Pedagogia, além de ter pós-graduação em Psicopedagogia e possuir 16 anos de experiência em turmas de alfabetização. Na época da coleta de dados, na sua turma estavam matriculados 17 alunos e, segundo ela, 15 já estavam alfabetizados. Em suas aulas de alfabetização, a professora afirmou usar o método tradicional (partindo das letras e sílabas), e declarou estar satisfeita com tal metodologia, pois, segundo ela, “o método é um bom desempenho [sic] na aprendizagem dos educandos”. Como atividades mais frequentes usadas para ensinar, a professora citou o ensino a partir das sílabas e de textos; a escrita de textos curtos no quadro; o ditado de palavras e frases soltas; a leitura em voz alta,

¹⁵ Apesar da quantidade de alunos, a pesquisa foi realizada somente com 17 crianças, já que precisávamos do mesmo número de alunos envolvidos na pesquisa da escola particular. A seleção das crianças da escola pública foi realizada pela professora da turma, que seguiu o critério da assiduidade.

jogos e exercícios, fazendo uso de materiais didáticos, como o livro didático, a cartilha, folhas soltas, jogos, paradidáticos, receitas, convites, bingos e cantigas.

No que diz respeito aos alunos que têm dificuldade para aprender a ler, a professora apontou como possíveis causas o desinteresse e a desmotivação do aluno, bem como problemas emocionais e psicológicos, tais como a falta de concentração e atenção, além das deficiências de aprendizagens (dislexia, déficit cognitivo). Entretanto, vale dizer que nenhum desses problemas teve comprovação por meio de laudos ou pareceres de especialistas.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Nesta subseção, apresentamos os procedimentos de coleta de dados utilizados para a realização da pesquisa aqui relatada. Basicamente fizemos três procedimentos básicos: a observação dos ambientes escolares, visando a sua descrição, a aplicação dos instrumentos, dentre os quais estão o questionário aplicado às professoras e os testes específicos da pesquisa aplicados aos alunos, e a gravação do desempenho dos alunos durante a aplicação dos testes.

1- Observação

Neste momento da pesquisa, colhemos dados referentes à estrutura das escolas por meio de entrevista informal com as diretoras/coordenadoras, além da observação dos ambientes das instituições. A observação proporcionou a reflexão sobre o ambiente em estudo, tornando-se uma “observação reflexiva”, a qual se realiza “por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação” (IBIAPINA, 2008, p. 91).

2- Gravação das atividades

Este procedimento foi utilizado somente durante a aplicação dos testes de reconhecimento de palavras e de decodificação de frases. Este instrumento foi utilizado para a análise dos dados, logo, não será divulgado, como medida de preservação dos sujeitos participantes da pesquisa.

3- Aplicação dos testes

Nesta etapa, fizemos a aplicação dos testes de Consciência Fonológica e de decodificação (palavras e frases) com as crianças, bem como aplicamos um questionário (ver Apêndice A) às professoras. Esta etapa será melhor explicada mais adiante.

4.4 Instrumentos

Para a realização da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados citados acima, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1- Entrevista (questionário) - realizada com as professoras das turmas com a finalidade de se obterem informações de seus perfis, de suas atividades mais frequentes em aula e do desempenho escolar das crianças participantes.

2- Diário de bordo - este instrumento serviu para registrar os acontecimentos durante a observação nas escolas e a aplicação dos testes (frequência dos alunos, dados do contexto escolar, início e término das tarefas), sendo retomado sempre que necessário para subsidiar a análise dos dados.

3- Gravador de voz - o equipamento utilizado foi um aplicativo instalado em um telefone celular com potência adequada para o registros dos sinais sonoros emitidos durante os testes.

4- **Testes de Consciência Fonológica (TCF)** - os testes utilizados foram desenvolvidos por Adams et al (2006) e foram aplicados na primeira fase da pesquisa. Tratavam-se de três testes:

- (i) *Identificando Rimas* - no qual a criança deveria ligar os pares de figuras cujo os nomes rimavam;
- (ii) *Combinando Fonemas iniciais* - onde a criança deveria ligar os pares de figuras que possuíam os mesmos fonemas iniciais;

- (iii) *Contando sílabas* - onde a criança deveria contar a quantidade de sílabas presente no nome das figuras.

5- Teste de Reconhecimento de Palavras (TRP) e de Decodificação de Frases (TDF) - ambos os testes consistiram na apresentação de palavras e frases curtas para as crianças através de um *software web* que as projetava (como em slides) e fazia a contagem do tempo que cada criança utilizava para decodificar cada palavra ou frase. Foram apresentadas às crianças 36 palavras (12 monossílabas, 12 dissílabas e 12 trissílabas) e 8 frases, que podem ser vistas no quadro apresentado no Apêndice B.

4.5 Descrição das ações

As ações de aplicação dos testes já descritos foram divididas em duas fases, denominadas aqui de Fase 1 e Fase 2. Cada fase precisou ser dividida em três sessões, devido às variáveis intervenientes, como ausência de alunos participantes e interrupção da aula pela ausência da professora da turma. Abaixo, descrevemos as fases de aplicação separadamente para um melhor entendimento do trabalho desenvolvido.

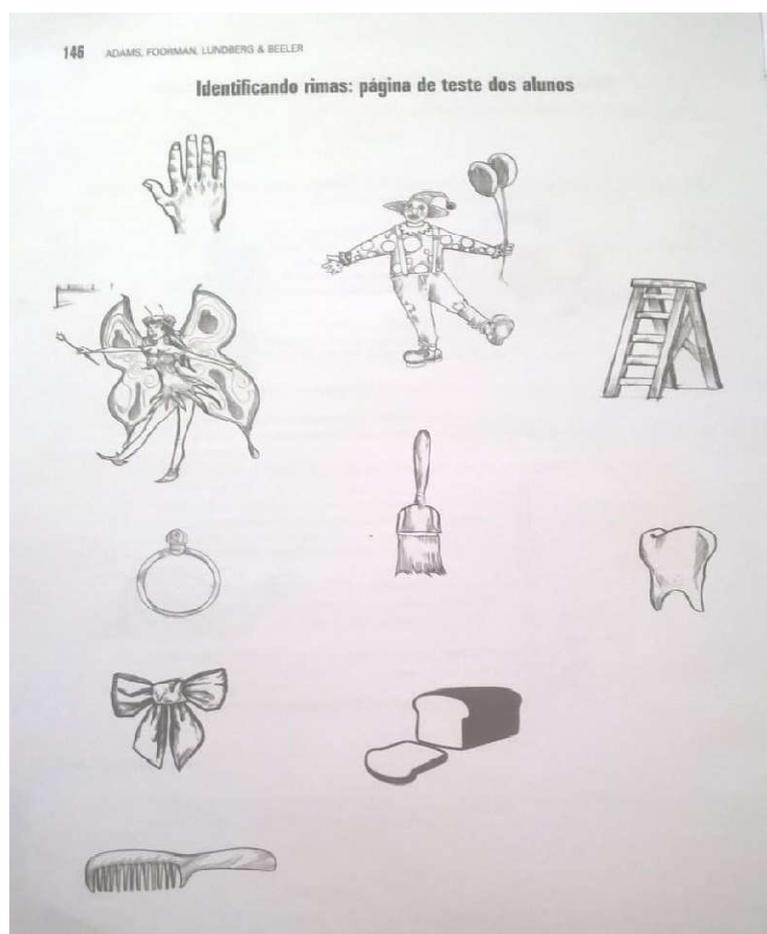
4.5.1 Descrição da Fase 1

A primeira fase do trabalho referiu-se ao momento de aplicação dos Testes de Consciência Fonológica (TCF). Como já foi explicado, essa fase dividiu-se em três sessões para cada escola a fim de que todos os alunos previstos efetuassem os testes aplicados. Salientamos que em ambas as escolas, havia disponível uma sala para que realizássemos os testes sem nenhuma interrupção ou barulho externo.

Antes de iniciar os TCF, era feito um ensaio, determinado por Adams et al (2006), no qual a criança simulava os três testes, separadamente, para que ela se familiarizasse com aquele tipo de teste. Também era dada uma explicação e exemplos para ajudar a criança a entender o que seria realizado antes da aplicação de cada teste. Feito isso, iniciávamos a aplicação dos testes na

ordem: *reconhecendo rimas, combinando fonemas iniciais e contando sílabas*, apresentados abaixo.

Figura 2- Teste reconhecimento de Rimas (Adams, et al, 2006)

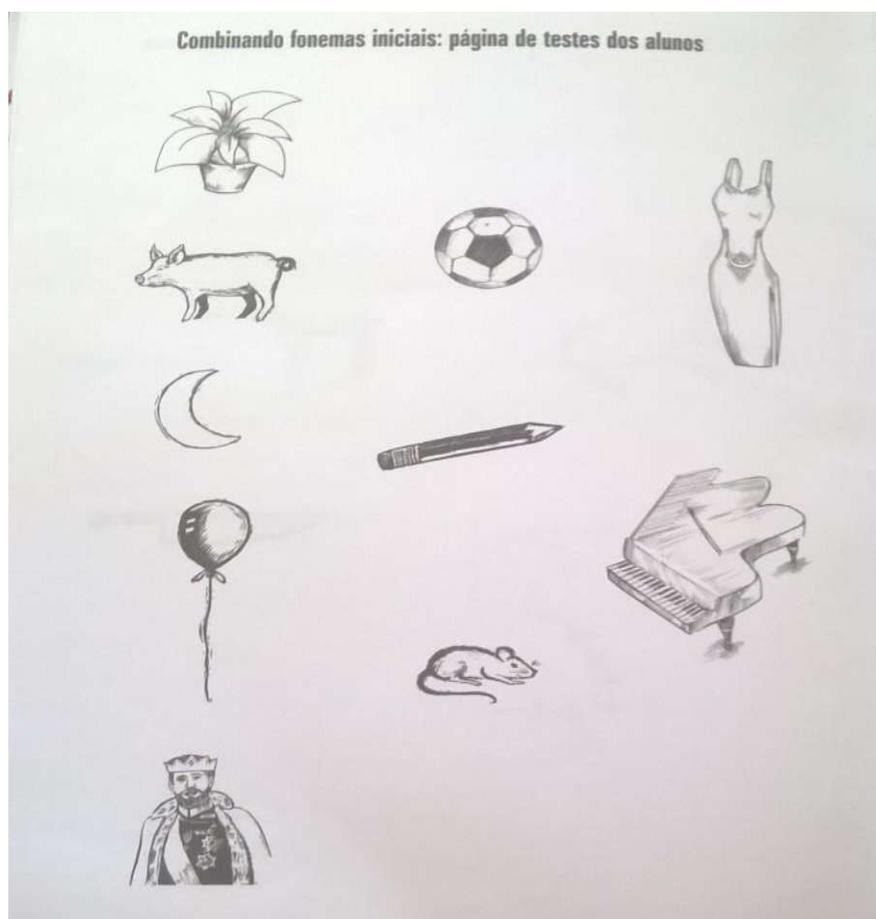


Fonte: Adams et al (2006).

Após a organização da sala onde realizamos os testes, a professora da turma enviava um aluno por vez para que pudéssemos realizar os testes. Antes de iniciar a aplicação dos testes, o aluno recebia uma explicação sobre o que iria acontecer. Feito isso, introduzíamos o primeiro TCF, o de reconhecimento de rimas, demonstrado acima na Fig 2. Como já mencionamos anteriormente, antes da aplicação do teste, era feito um ensaio com o objetivo de familiarizar o aluno sobre o

teste aplicado, neste caso, sobre a identificação de rimas. No ensaio deste teste, o aluno recebia uma folha semelhante à demonstrada acima (veja todos os testes de ensaio nos anexos deste trabalho), contendo dois pares de figuras (diferentes das apresentadas no teste oficial). Assim, introduzíamos o assunto das rimas e pedíamos para a criança ligar os pares de figuras cujo seus nomes rimavam. Feito isso, era aplicado o teste “oficial”, que seguia a mesma lógica do ensaio. Ao término deste teste, iniciávamos à introdução do segundo, o de combinação de fonemas iniciais, apresentado abaixo na Fig 3.

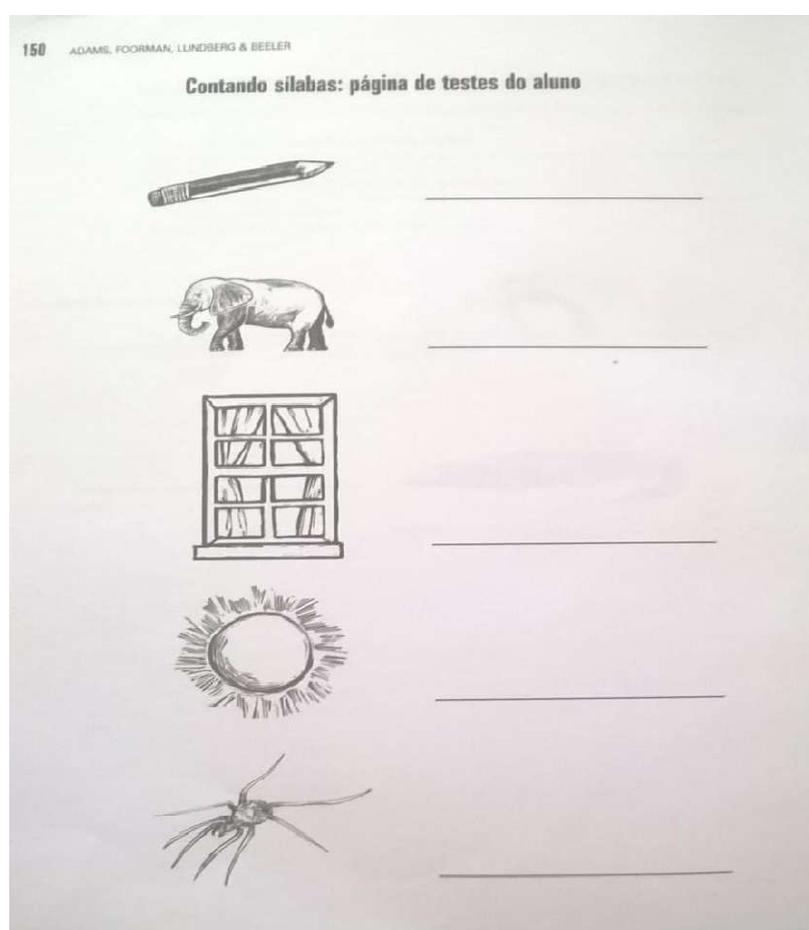
Figura 3- Teste de Combinação de Fonemas Iniciais (Adams et al, 2006)



Fonte: Adams et al (2006).

Assim como no teste anterior, antes da aplicação do teste oficial apresentado na figura acima, a criança recebia uma explicação sobre fonemas iniciais juntamente com a folha de ensaio do teste. No ensaio, havia dois pares de figuras, diferentes das acima, cujo os fonemas combinavam (ex: FOCA- FACA), e a criança deveria ligá-los. Feito isso, era entregue ao aluno a folha do teste oficial, que seguia a mesma orientação do ensaio. Após a realização deste teste, introduzíamos o último, de contação de sílabas, apresentado na Fig 4 abaixo.

Figura 4- Teste de Contação de Sílabas (Adams et al, 2006)



Fonte: Adams et al (2006).

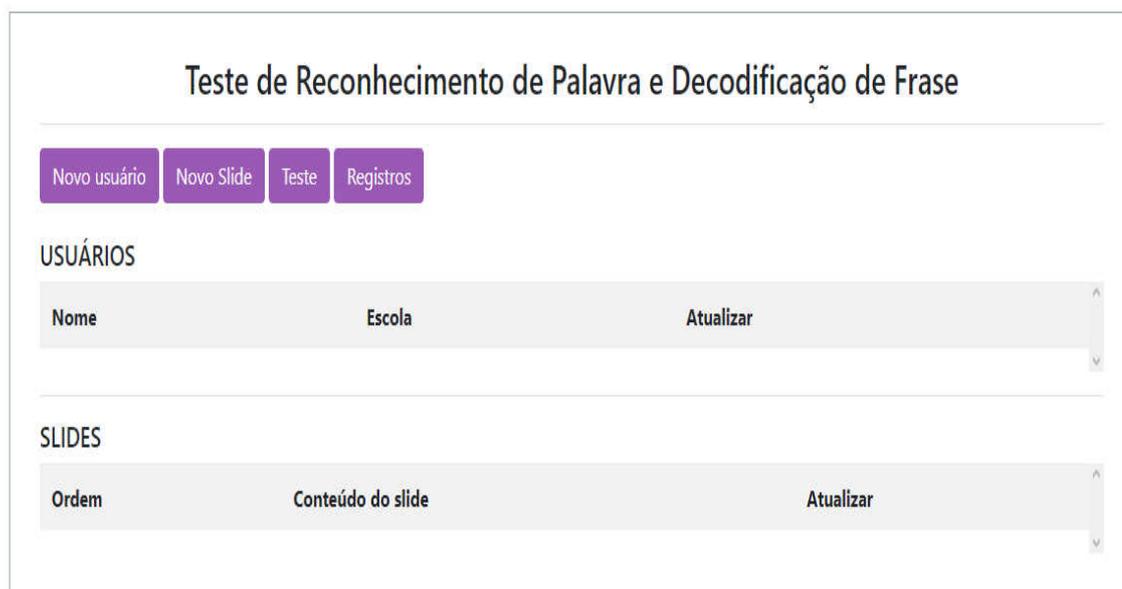
Seguindo a mesma metodologia de aplicação dos testes anteriores, o Teste de Contação de Sílabas foi o último realizado pelas crianças. Antes de sua

aplicação, apresentamos para o aluno o teste de ensaio contendo dois desenhos e explicamos como ele poderia contar as sílabas seguindo o som dos nomes dos desenhos. Feito isso, a criança realizava a contagem e escrevia a quantidade percebida no traço ao lado da figura. Após o ensaio, aplicávamos o teste oficial, apresentado na Fig 4, que seguia a mesma lógica do ensaio. Ao término dos três testes, a criança era orientada a retornar à sua sala de aula para que a professora pudesse mandar o próximo aluno para a sala onde realizávamos os testes.

4.5.2 Descrição da Fase 2

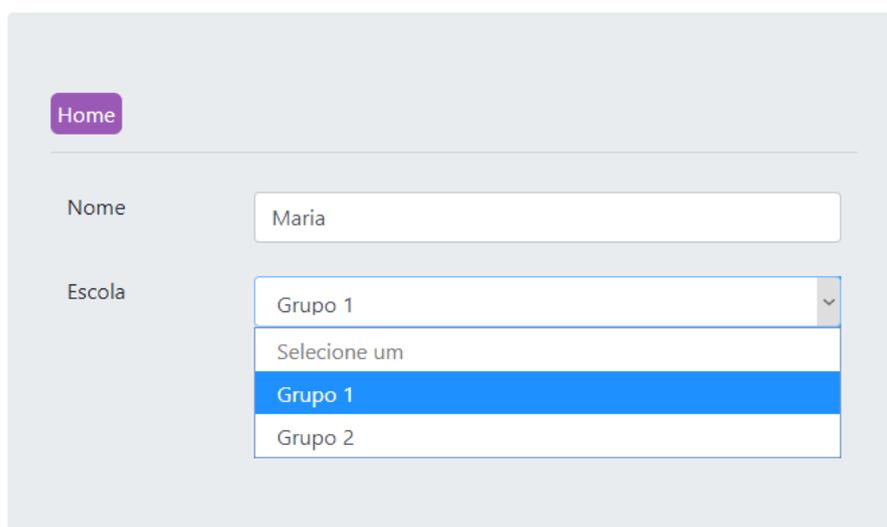
A segunda fase da pesquisa diz respeito ao momento de aplicação dos Testes de Reconhecimentos de Palavras (TRP) e de Decodificação de Frases (TDF), e teve início no final de setembro de 2017. Para esse momento, foram utilizados os mesmos espaços físicos disponibilizados na fase 1. Assim como na primeira fase, foram necessárias três sessões de aplicação em cada escola (dias 29/08/17, 04/10/17 e 18/10/17), já que não era possível realizar todos os testes no mesmo dia devido à ausência de alunos ou da professora da turma, além do período de comemoração do dia das crianças.

Antes do início do teste, foi feito previamente o cadastro de todas as palavras e frases que seriam apresentadas às crianças no *software web*, bem como o cadastro dos nomes dos alunos participantes. O *software web* foi criado por um profissional de TI com a finalidade de gravar e registrar o tempo levado por cada criança para realizar cada teste (cada palavra e cada frase). Abaixo, veja-se a tela inicial na Fig 5.

Figura 5- Software Utilizado - Tela inicial

Fonte: a autora.

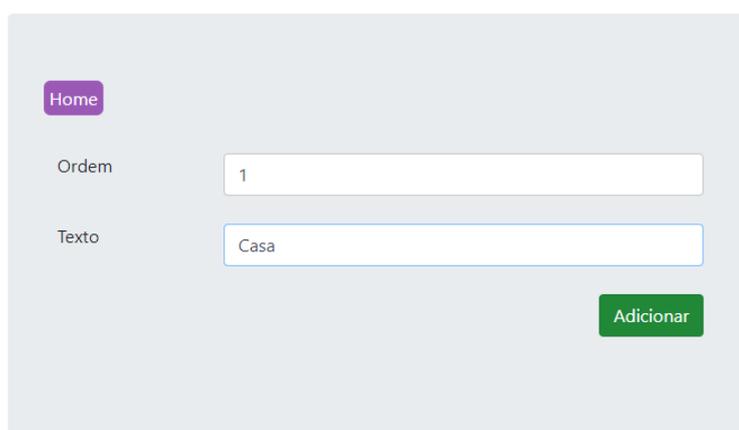
Para dar início ao teste, primeiro foi necessário cadastrar o nome dos alunos participantes, juntamente a seu grupo (1 ou 2), e das palavras e frases que fizeram parte do teste. Para cadastrar os alunos foi preciso clicar em “novo usuário”, gerando a tela apresentada na Fig 6.

Figura 6- Software Utilizado - Tela de Cadastro de Alunos

The screenshot shows a web interface for student registration. At the top left, there is a purple button labeled "Home". Below it, there are two form fields. The first field is labeled "Nome" and contains the text "Maria". The second field is labeled "Escola" and is a dropdown menu. The dropdown menu is open, showing a list of options: "Grupo 1", "Selecione um", "Grupo 1", and "Grupo 2". The "Grupo 1" option is highlighted in blue.

Fonte: a autora.

Como podemos observar acima, ao digitar o nome do aluno, era preciso informar a que grupo o aluno pertencia. Feito isso com todas as 34 crianças participantes da pesquisa, foi preciso cadastrar todas as palavras e frases que fizeram parte da pesquisa, clicando em “novo slide”. Podemos ver tal tela na Fig 7.

Figura 7- Software Utilizado - Tela de Cadastro de Palavras e Frases

The screenshot shows a web interface for registering words and phrases. At the top left, there is a purple button labeled "Home". Below it, there are two form fields. The first field is labeled "Ordem" and contains the number "1". The second field is labeled "Texto" and contains the text "Casa". At the bottom right of the form, there is a green button labeled "Adicionar".

Fonte: a autora.

Após digitar a palavra, era preciso escrever também a ordem da palavra ou da frase que a mesma iria aparecer para a criança. Feito isso, era preciso clicar em “adicionar” para salvar a palavra ou a frase na lista a ser usada no teste. Após o cadastro de todas as palavras e frases, bem como dos alunos, obtínhamos a relação dos mesmos, como demonstrado na Fig 8.

Figura 8- Software Utilizado- Tela pós-cadastro

The screenshot displays the 'Teste de Reconhecimento de Palavra e Decodificação de Frase' interface. At the top, there are four navigation buttons: 'Novo usuário', 'Novo Slíde', 'Teste', and 'Registros'. Below these, the 'USUÁRIOS' section contains a table with columns for 'Nome', 'Escola', and 'Atualizar'. The 'Atualizar' column contains 'Editar' and 'Apagar' buttons for each user. The 'SLIDES' section contains a table with columns for 'Ordem', 'Conteúdo do slide', and 'Atualizar'. The 'Atualizar' column contains 'Editar' and 'Apagar' buttons for each slide.

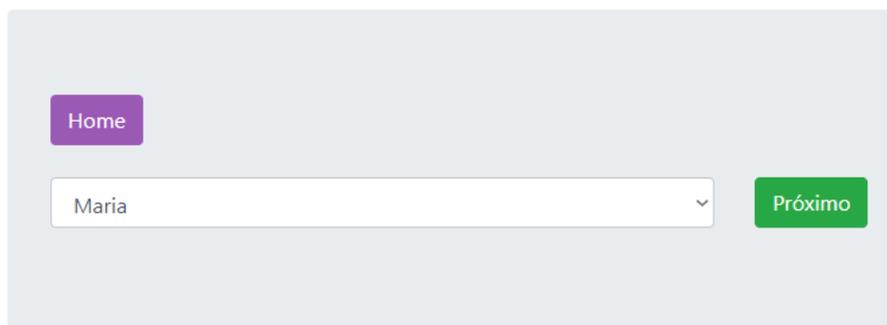
Nome	Escola	Atualizar
João	Grupo 2	Editar Apagar
Maria	Grupo 1	Editar Apagar

Ordem	Conteúdo do slide	Atualizar
1	Casa	Editar Apagar
2	Panela	Editar Apagar
3	Sol	Editar Apagar

Fonte: a autora.

Com a relação finalizada, pudemos dar início ao teste. Para isso era necessário clicar em “teste”, dando acesso a uma tela onde podíamos escolher o aluno que iria realizá-lo no momento, e clicar em “próximo”, como demonstra a Fig 9.

Figura 9- Software Utilizado- Tela de Escolha do Aluno



Fonte: a autora.

. Ao clicar em “próximo”, o aluno era selecionado e, logo após, o teste começava, primeiramente pelas palavras monossílabas, depois as dissílabas e as trissílabas e, por fim, as frases. A criança era orientada a pedir para "pular" a palavra que não conseguisse ler. Veja-se abaixo a forma com a palavra ou a frase aparecia para a criança.

Figura 10- Software Utilizado- Tela de Teste



Casa

Fonte: a autora.

À medida que o aluno ia lendo, era preciso apertar no botão do lado direito da tela para ter acesso à palavra ou frase seguinte. No momento em que o botão era clicado, o *software* gravava o tempo demorado pela criança em cada slide, e, ao

final da aplicação, liberava a lista com o nome das crianças e o tempo em que cada uma levou para ler cada palavra e frase. Tais procedimentos foram realizados da mesma forma nas duas escolas. Abaixo, veja-se a tela de registro contendo os nomes dos alunos e o tempo levado para ler cada palavra e frase.

Figura 11- Software utilizado - Tela de Registro do Tempo

The screenshot shows a web application interface titled "Teste de Reconhecimento de Palavra e Decodificação de Frase". At the top left is a "Home" button, and at the top right is a "Zerar registros" button. Below the title is a section labeled "REGISTROS" containing a table with the following data:

Aluno	Slide	Tempo
João	Casa	00:00:13
João	Panela	00:00:06
João	Sol	00:00:05
Maria	Casa	00:00:07
Maria	Panela	00:00:10
Maria	Sol	00:00:03

Fonte: a autora.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Para averiguar em que medida o nível de habilidades de consciência fonológica está relacionado ao bom desempenho em decodificação de palavras e de frases, realizamos alguns procedimentos. No primeiro, realizado ao final da fase 1, demos para cada teste de habilidade de consciência fonológica a pontuação máxima de 10 pontos, somando 30 pontos no total, e classificamos as crianças em três níveis:

Quadro 1 - Demonstrativos dos níveis

Níveis	Descrição
Nível A	Crianças com pontuação de 8 a 10 pontos
Nível B	Crianças com pontuação abaixo de 8 e acima de 6 pontos
Nível C	Crianças com pontuação abaixo de 6 pontos

Fonte: a autora.

No segundo procedimento utilizado, referente aos TRP e TDF, classificamos as crianças em quatro níveis, de acordo com a média do tempo de leitura das palavras e frases, conforme se vê no demonstrativo abaixo:

Quadro 2 - Demonstrativo dos níveis relativos ao tempo

Níveis	Descrição
Nível A	Crianças que levaram de 0 a 5 segundos
Nível B	Crianças que levaram de 5 a 10 segundos
Nível C	Crianças que levaram de 10 a 30 segundos
Nível D	Crianças que levaram de 30 a 60 segundos

Fonte: a autora.

Após a classificação acima descrita, realizamos um teste de normalidade (Shapiro-wilk)¹⁶ para estudar a distribuição dos dados e, assim, facilitar a escolha do teste estatístico adequado para avaliar a existência de correlação entre o Nível de Consciência Fonológica e o tempo que cada criança levou para realizar a atividade da fase 2. O teste de normalidade apontou os seguintes resultados:

¹⁶O teste de Shapiro-wilk é utilizado para verificar a normalidade dos dados, ou seja, se pertencem a uma distribuição normal ou não-normal. O teste retorna um valor numérico, denominado p-valor, que pode ser maior ou menor que 0.05. Para um p-valor maior que 0.05, assumimos a normalidade dos dados, caso contrário, assumimos a não-normalidade.

Quadro 3- Resultado do Teste de Normalidade

Teste de normalidade Shapiro-Wilk			
Grupos	Tempo	N. Consciência Fonológica	Normalidade
Grupo 1	0.0006941	0.0003101	Não-Normal
Grupo 2	0.0000002763	0.03141	Não-Normal

Fonte: a autora.

De acordo com o teste acima, percebemos que os dados não proviam de distribuição normal, pois os valores apresentados eram menores que 0,05, ou seja, rejeitamos a hipótese de normalidade a um nível de 95% de confiança. Assim, utilizamos outros testes para complementar a análise, que foram testes não-paramétricos. Tais testes são utilizados para dados que seguem uma distribuição não-normal, como no nosso caso. Assim, optamos por utilizar o teste de Mann-Whitney e a correlação de Pearson, para estudar o Tempo gasto entre os grupos e seu devido nível de Consciência Fonológica, e a existência de correlação entre essas variáveis, respectivamente. A partir do teste de correlação, foi possível saber em que medida um desempenho estava relacionado ao outro, resultado que veremos na próxima seção.

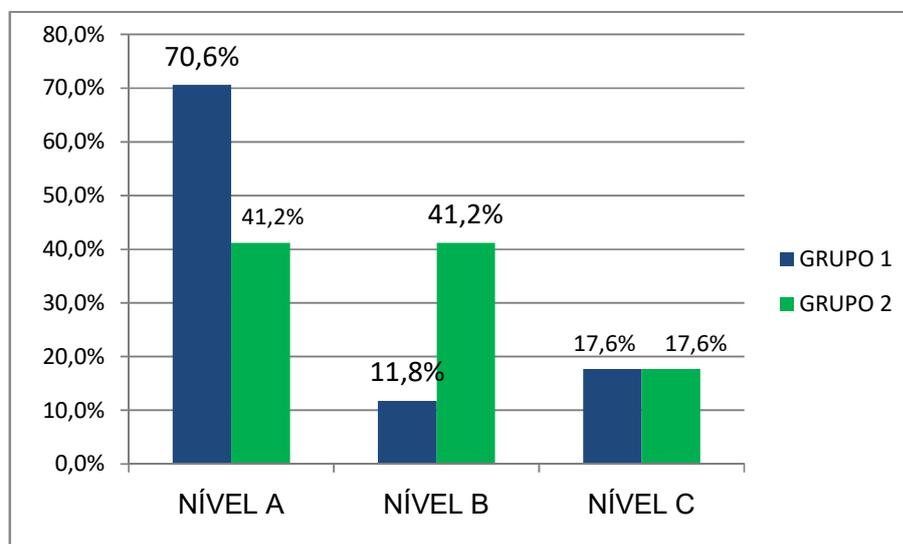
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para um melhor entendimento dos resultados encontrados, falaremos primeiramente da primeira fase da pesquisa, referente aos testes de consciência fonológica (TCF) e, logo após, apresentaremos os dados obtidos da segunda fase e os resultados encontrados.

5.1 Análise dos resultados dos testes de consciência fonológica

O primeiro TCF aplicado com as crianças foi o de identificação de rimas (IR), tendo sido feito um teste semelhante como ensaio, anterior à aplicação, para familiarizar o aluno com esse tipo de teste. No gráfico abaixo, podemos verificar os resultados obtidos pelos dois grupos, Grupo 1 (escola pública) e Grupo 2 (escola particular).

Gráfico 1- Identificando Rimass (IR)



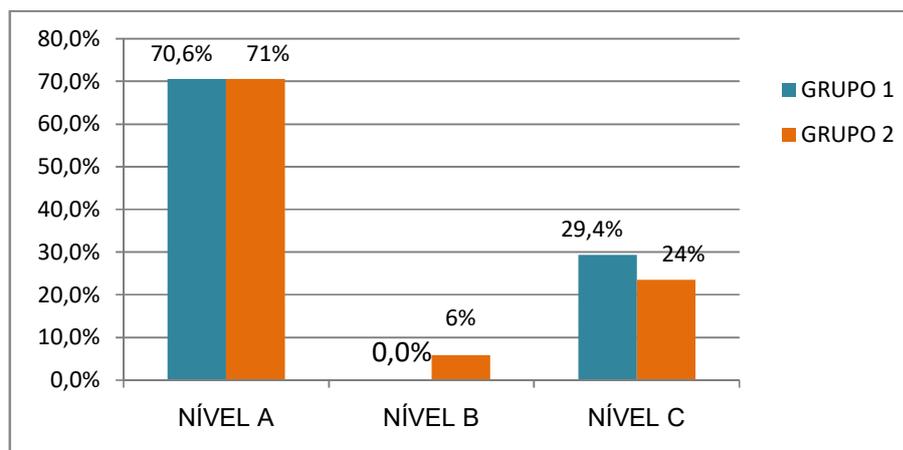
Fonte: a autora.

(Nível A= pontuação de 8 à 10 pontos; Nível B= pontuação abaixo de 8 e acima de 6 pontos; Nível C= pontuação abaixo de 6 pontos)

Observando o gráfico acima, podemos perceber que a maioria das crianças conseguiu pontuação para o Nível A, no qual o Grupo 1, ou seja, a escola pública, apresentou melhor êxito do que a escola particular (Grupo 2). No caso do Grupo 2, este apresentou um número equivalente de crianças nos Níveis A e B, e ambos os grupos obtiveram um percentual baixo de crianças no Nível C (17,6%); assim, poucas foram as crianças que não alcançaram a nota 6 no teste. Isso evidencia que a maioria das crianças dos dois grupos apresenta uma boa percepção das rimas, demonstrando que as mesmas conseguiram desviar o foco do significado da palavra para os seus sons, o que pode ser um indicativo, segundo Adams et al (2006), de um nível inicial de consciência fonológica.

Foi relevante perceber que, apesar de muitas pesquisas apontarem o contrário, a escola pública apresentou um percentual melhor de desempenho no referido teste do que as crianças da escola particular. Isso pode ter ocorrido porque, como afirma Adams et al (2006, p.143), “para a maioria das crianças, a capacidade de identificar e produzir rimas parece se desenvolver sem instrução formal”, mas sua ausência pode indicar problemas, necessitando de uma intervenção pedagógica.

O segundo teste aplicado foi o de combinação dos fonemas iniciais (CFI), considerado por Adams et al (2006, p.151) “um passo fundamental no desenvolvimento da consciência fonêmica”, pela capacidade que a criança deve ter para julgar se as palavras têm o mesmo fonema inicial. Como já mencionado, nesse teste a criança deveria ligar os pares de figuras cujos nomes possuíam o mesmo fonema inicial. Podemos observar o resultado deste teste no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Combinando Fonemas Iniciais (CFI)

Fonte: a autora.

(Nível A= pontuação de 8 à 10 pontos; Nível B= pontuação abaixo de 8 e acima de 6 pontos; Nível C= pontuação abaixo de 6 pontos)

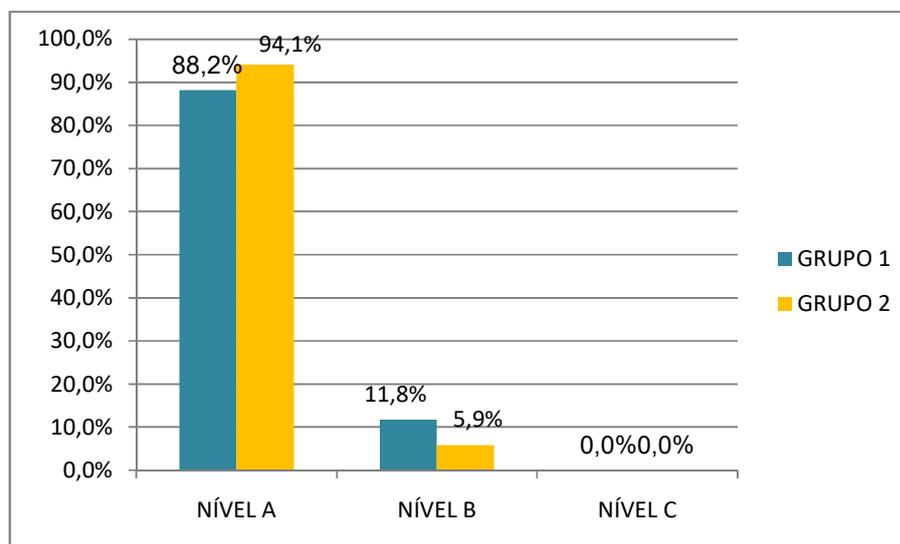
Como o gráfico acima apresenta, assim como no teste anterior, a maior parte das crianças atingiu o Nível A, indicando habilidade em reconhecimento de fonema inicial, apesar de termos receado, a princípio, que as crianças teriam dificuldade para entendê-lo. Desta vez, o Grupo 2 apresentou melhor desempenho do que o Grupo 1, apesar da diferença mínima.

Contudo, uma quantidade considerável de crianças ficou no Nível C, isto é, não atingiu a nota mínima de 6. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de algumas crianças terem considerado a vogal como fonema inicial ao invés da consoante. Por exemplo, a criança via o desenho do vaso, mas não conseguia associá-lo ao vestido, porque comparava o /a/ com o /e/, ao invés do som inicial /v/. Em contrapartida, outras crianças vocalizavam várias vezes o fonema inicial para certificar-se de que estava optando pela opção correta. Ainda assim, é preciso considerar, também, que algumas crianças podem ter associado as figuras corretamente porque seguiu as letras e não o som.

O terceiro e último TCF aplicado foi o de contação de sílabas (CS). A consciência silábica muitas vezes é a primeira conquistada pela criança, por ser mais fácil prestar atenção nas sílabas do que nos fonemas (LUNDBERG, FROST e

PETERSON, 1988, apud, ADAMS et al, 2006). Isso pode justificar o alto desempenho das crianças de ambos os grupos, como vemos no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Contando Sílabas (CS)



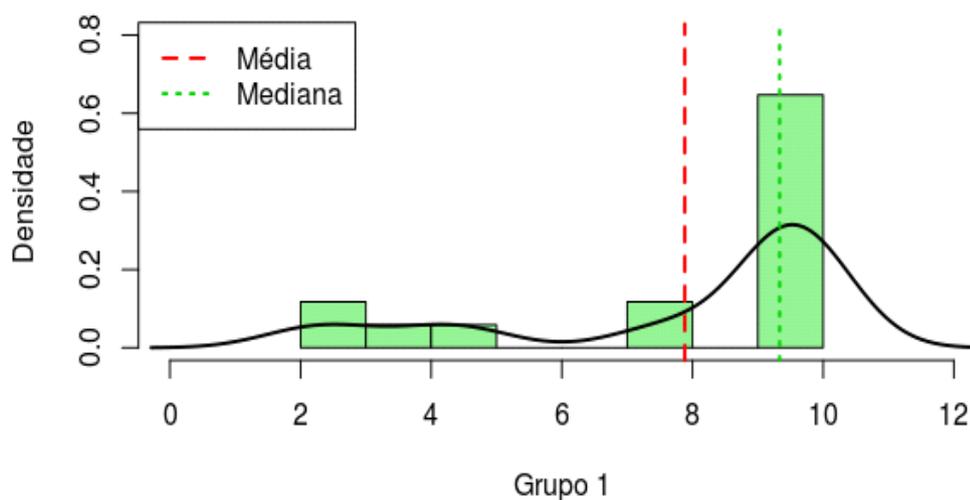
Fonte: a autora.

(Nível A= pontuação de 8 a 10 pontos; Nível B= pontuação abaixo de 8 e acima de 6 pontos; Nível C= pontuação abaixo de 6 pontos)

Como podemos observar, o Grupo 2 apresentou um maior número de crianças no Nível A do que o Grupo 1, apesar de este ter obtido um percentual equivalentemente alto no mesmo nível. Já no Nível B, o Grupo 1 obteve o dobro de crianças do que no Grupo 2, e nenhuma das crianças ficaram com nota inferior a 6, isto é, no Nível C. Neste teste, percebemos que as crianças tinham bastante facilidade de contar a quantidade das sílabas, confundindo-se somente na monossílaba SOL, a qual atribuíam 2 sílabas por pronunciarem, durante a contagem, “SÓ-Ú”. O alto percentual de acertos pode evidenciar que, de fato, as crianças tem mais facilidade em lidar com as sílabas do que as unidades fonêmicas.

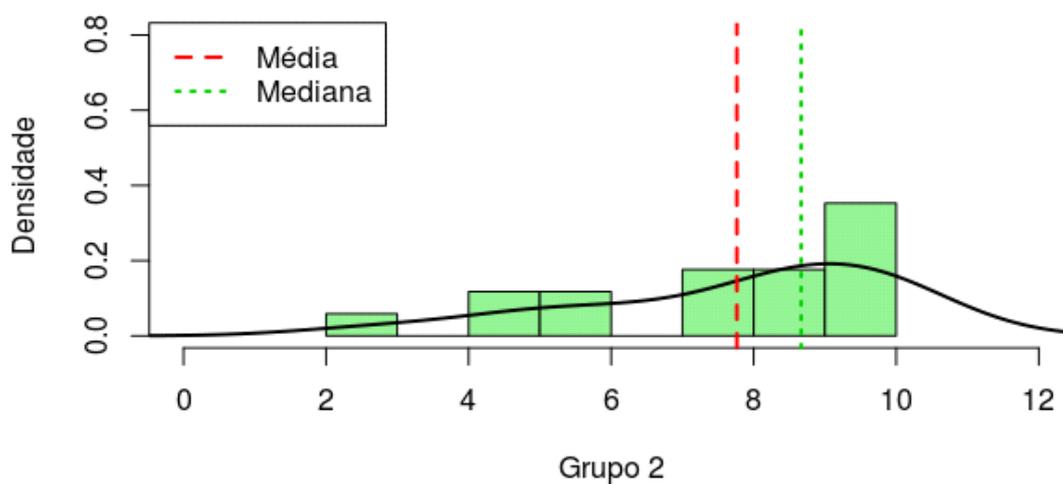
A partir das médias dos três testes aplicados, pudemos chegar aos *histogramas* relacionados aos níveis das duas escolas nos TCF, apresentados abaixo:

Gráfico 4- Média Geral do Grupo 1 nos Testes de Consciência Fonológica (TCF)



Fonte: a autora.

Gráfico 5- Média Geral do Grupo 2 nos Testes de Consciência Fonológica (TCF)

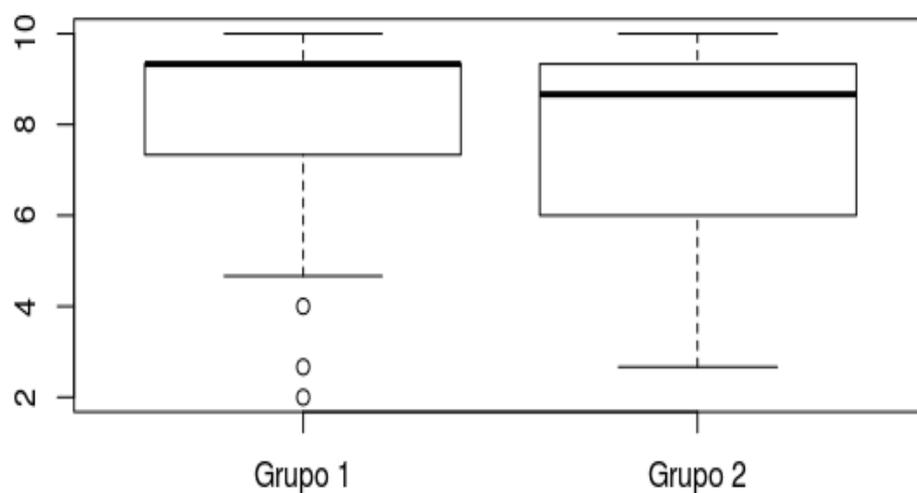


Fonte: a autora.

De acordo com os gráficos acima, observamos que a maioria das crianças atingiu o Nível A, já que, no caso do Grupo 1, existe uma forte concentração de crianças entre os níveis 9 e 10, e no Grupo 2, podemos notar que a maior

concentração dos níveis está entre 7 e 10, ou seja, entre os níveis A e B. Assim, os alunos da escola pública obtiveram melhor desempenho nos TCF do que as crianças da escola particular. No caso do Grupo 1, o segundo maior percentual de crianças está no Nível C, entre 2 e 4. Contudo, temos indícios de que o nível de consciência fonológica existente entre os dois grupos é praticamente igual, de acordo com os *boxplots*, utilizado para estudar a variância dos dados, apresentado abaixo:

Gráfico 6 - Comparação dos Níveis de CF entre os Grupos 1 e 2



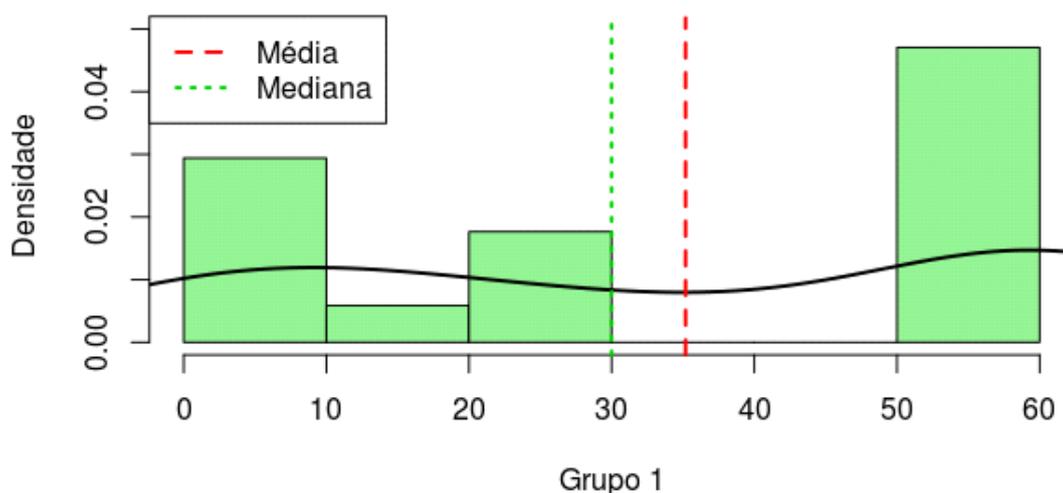
Fonte: a autora.

Como podemos observar nos *boxplots* acima, em relação ao Nível de Consciência Fonológica existente entre os dois grupos, temos indícios que o nível é praticamente igual, pois as caixas apresentam variâncias parecidas, e em ambos os grupos a mediana está mais para cima, isso significa que as crianças estão no 1º quartil, ficando com notas entre 8 e 10, ou seja, Nível A, de acordo com a nossa classificação.

5.2 Análise dos resultados dos testes de reconhecimento de palavras e de decodificação de frases

Como mencionamos no tópico sobre os procedimentos de análise dos dados, na Fase 2 (aplicação dos testes TRP e TDF), usamos a média do tempo como variável para classificar as crianças em quatro níveis, conforme se vê no Quadro 2 e que repetimos aqui: Nível A (realizou o teste em até 5 segundos); Nível B (Realizou o teste entre 5 e 10 segundos); Nível C (realizou o teste entre 10 e 30 segundos); e Nível D (crianças que não conseguiram decodificar, levando um tempo entre 30 e 60 segundos para realizar a atividade). Feito isso, fizemos o cálculo da média de tempo que cada criança utilizou para realizar o teste completo (palavras e frases), obtendo uma classificação geral para cada grupo. Dito isto, apresentamos nos histogramas abaixo o tempo gasto por cada grupo para realizar os TRP e TDF:

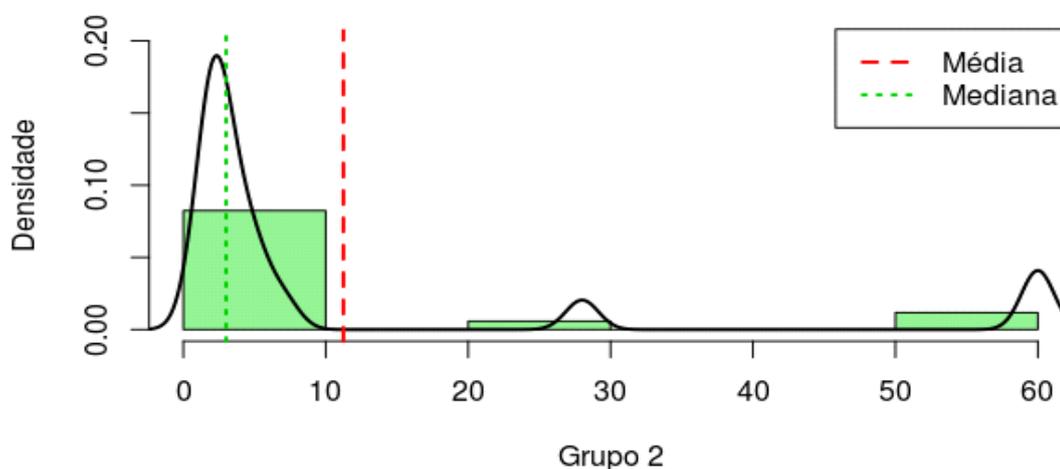
Gráfico 7 - Tempo do Grupo 1



Fonte: a autora.

(Nível A= levou 0 a 5 segundos; B= levou 5 a 10 segundos; C= levou 10 a 30 segundos; D= levou 30 a 60 segundos)

Gráfico 8 - Tempo do Grupo 2



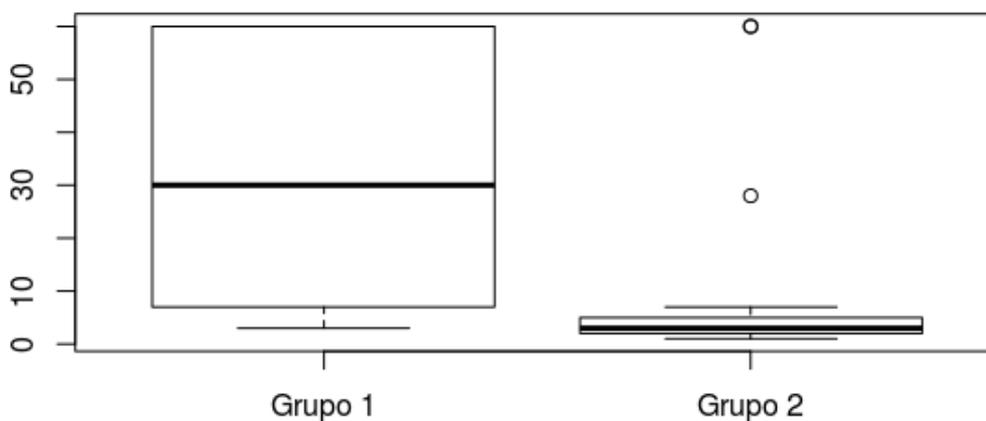
Fonte: a autora.

(Nível A= levou 0 a 5 segundos; Nível B= levou 5 a 10 segundos; Nível C= levou 10 a 30 segundos; Nível D= levou 30 a 60 segundos)

Para o Grupo 1, percebemos que os dados não provinham de distribuição normal, pois a linha do gráfico não é simétrica, e percebemos dois pontos de máximo na curva, um entre 0 e 20 (Nível B), e outro entre 50 e 60 (Nível D). Isso mostra que a maioria dos alunos se encaixou no primeiro ponto máximo, enquanto que o segundo ponto máximo representa os alunos que chegaram no tempo limite estipulado neste experimento, ou seja, 60 segundos. Estes alunos não conseguiram ler nenhuma das palavras/sentenças ou a maioria delas. Assim, podemos inferir que grande parte das crianças da escola pública alcançou o Nível C, pois realizaram a atividade numa média de tempo entre 20 e 30 segundos.

Com relação ao Grupo 2, o histograma mostra uma concentração maior dos dados entre 0 e 10 segundos, indicando que esse grupo se encaixa no Nível B da nossa variável Tempo e que foi bem mais rápido do que o Grupo 1. Também podemos observar que houve uma pequena concentração de tempo próximo de 60 segundos (Nível D), o que indica que poucas crianças não conseguiram ler as palavras e/ou frases propostas. Vejamos a diferença entre os grupos nos *boxplots* abaixo:

Gráfico 9- Comparação do Tempo entre os Grupos 1 e 2



Fonte: a autora.

De acordo com o gráfico acima, podemos observar que o Grupo 2 levou menos tempo na realização da atividade (TRP e TDF) do que o Grupo 1. Neste grupo, vemos que a mediana (linha que corta a caixa) está mais para baixo, isso significa que a maioria das crianças está no 3º quartil, ou seja, demorou entre 7 e 30 segundos. No grupo 2, percebemos uma variância bem menor, onde a maioria do grupo também está no 3º quartil, entre 1 e 2 segundos, com dois *outliers*, ou seja, poucas crianças que atingiram 30 e 60 segundos, demorando demasiadamente ou não conseguindo ler. É preciso salientar que optamos por manter os *outliers* nas análises porque os mesmos indicam um resultado importante: esses *outliers* que levaram um tempo fora da média para realizar as atividades de decodificação, tiveram notas baixas também nos TCF, isto é, não conseguiram ler e também tiveram baixo nível de consciência fonológica, reforçando a nossa hipótese.

Sendo assim, apesar dos resultados indicarem que o nível de consciência fonológica dos grupos é praticamente igual, o Grupo 2 realizou o teste de reconhecimento de palavra e de decodificação de frases em bem menos tempo. Isso pode indicar que a consciência fonológica centrada nas rimas e nos fonemas iniciais, apesar de ser importante para o início da alfabetização, não é suficiente para o processo da decodificação. Esse tipo de resultado nos mostra que nem sempre temos um resultado esperado.

Em uma pesquisa realizada por Siccherino (2017), por exemplo, para avaliar o desempenho de um grupo de 53 crianças em provas de escrita e de consciência fonológica em dois períodos de tempo, sendo o segundo realizado três meses depois do primeiro – já que, além da correlação entre escrita e consciência fonológica, a referida autora buscou, também, averiguar se houve progresso nessas duas habilidades após os três meses –, a autora não obteve o resultado totalmente esperado. A autora constatou uma correlação significativa entre os testes de escrita (ditados) e os de consciência fonológica. Contudo, ao averiguar a correlação da consciência fonológica na primeira fase com os testes de escrita realizados três meses depois, ela verificou que houve uma baixa relação, isto é, o bom resultado em consciência fonológica do início não foi preditor de melhor resultado na aprendizagem da escrita três meses depois. Sendo assim, resultados como esse nos leva a crer que, apesar da significância da consciência fonológica para o processo inicial da aprendizagem da leitura, ela pode não ser suficiente para a internalização de tal processo, a depender do trabalho escolar.

Enfim, após os resultados encontrados no que se refere ao nível de consciência fonológica e o tempo utilizado para realizar o TRP e o TDF dos dois grupos, podemos apresentar os resultados acerca dos testes de Mann-Whitney e a correlação de Pearson, utilizados para estudar o Tempo gasto entre os grupos e seu devido nível de Consciência Fonológica (Mann-Whitney), e a existência de correlação entre essas variáveis (correlação de Pearson). Com isso, obtivemos os seguintes resultados no teste de Mann-Whitney:

Quadro 4 - Tempo gasto entre os grupos e seu nível de Consciência Fonológica

Teste de Mann-Whitney		
Comparação	p-valor	alternativa
Tempo	0.0006294	Grupo 2 teve menor tempo do que grupo 1
N. Consciência Fonológica	0.2996	Ambos os grupos apresentam o mesmo nível de Consciência

Fonte: a autora.

Neste teste, no p-valor obtido para a variável Tempo, vemos que o Grupo 2 gastou menos tempo que o Grupo 1, com 95% de confiança, pois o valor é menor que 0,05. Também observamos que, apesar do Grupo 2 ter realizado a atividade em menos tempo, ambos os grupos apresentam o mesmo nível de consciência fonológica. Entretanto, vale ressaltar que o Grupo 2 foi mais rápido nos testes de reconhecimento de palavras (TRP) e de decodificação de frases (TDF).

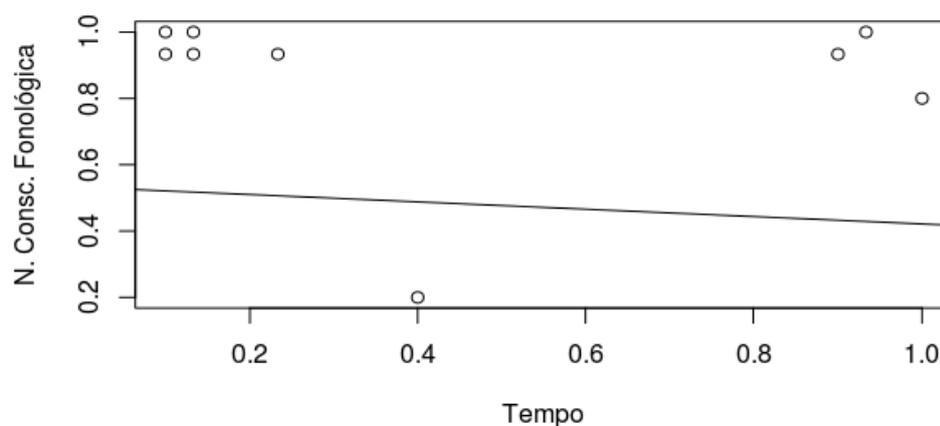
Sendo assim, nos resta buscar a resposta à nossa questão de pesquisa: em que medida o nível de consciência fonológica está relacionado ao desempenho em testes de reconhecimento de palavras e decodificação de frases de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental? Para isso, realizamos o teste de correlação de Pearson e chegamos ao seguinte resultado:

Quadro 5 - Resultado do Teste de Correlação

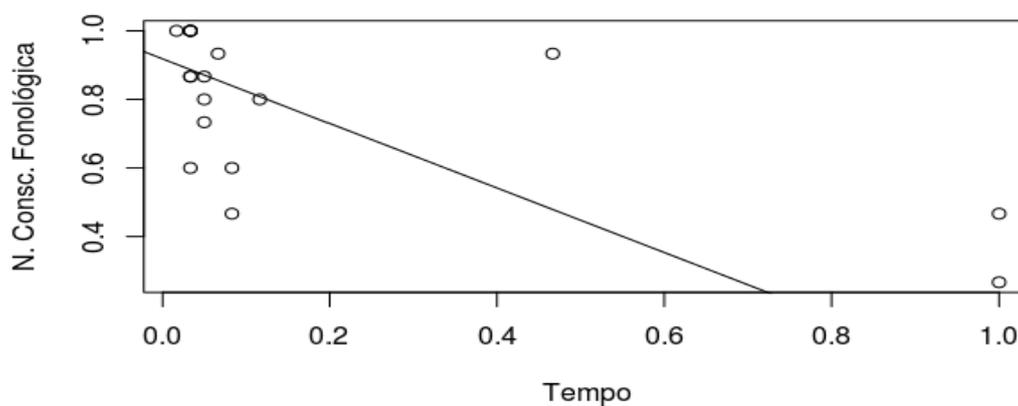
Correlação de Pearson	
Grupos	valor
Grupo 1	-0.2832174
Grupo 2	-0.6478624

Fonte: a autora.

Aplicando o teste de Correlação de Pearson, podemos observar que ambos os resultados apresentam uma correlação negativa, ou seja, quanto mais tempo para realizar a atividade, menor era o nível de consciência fonológica. Entretanto, no Grupo 1, essa correlação é fraca, tendo um valor negativo de 0.2832174. Já, em relação ao Grupo 2, a correlação é moderada, pois o valor foi de 0.6478624. Para visualizar melhor os resultados, observemos os gráficos abaixo:

Gráfico 10- Resultado da Correlação do Grupo 1

Fonte: a autora.

Gráfico 11 - Resultado da Correlação do Grupo 2

Fonte: a autora.

Como podemos notar, vemos que no Grupo 1 a reta vai para baixo, indicando uma correlação existente. Contudo, já que quanto mais inclinada for essa reta, mais forte é a correlação entre os dados, vemos que, nesse caso, a reta é levemente acentuada para baixo, ou seja, a correlação existe, mas é considerada fraca. Em contrapartida, no Grupo 2, a inclinação da reta está bem acentuada para baixo, indicando uma correlação existente entre as variáveis maior do que a encontrada no Grupo 1. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de algumas crianças do Grupo 1 não

terem conseguido reconhecer as palavras ou decodificar as frases, mesmo possuindo uma boa pontuação nos testes de consciência fonológica.

Assim, em resposta ao nosso questionamento inicial, podemos concluir que houve significância nos resultados encontrados, mesmo que as correlações apresentadas não tenham valores tão significativos para determinados tipos de pesquisa. Em nosso caso, utilizamos a tabela de Silva e Shimakura (2006) como parâmetro, podendo ser observada abaixo.

Figura 12- Tabela de correlação

Valor de ρ (+ ou -)	Interpretação
0.00 a 0.19	Uma correlação bem fraca
0.20 a 0.39	Uma correlação fraca
0.40 a 0.69	Uma correlação moderada
0.70 a 0.89	Uma correlação forte
0.90 a 1.00	Uma correlação muito forte

Fonte: Silva e Shimakura (2006). Disponível em:
<http://leg.ufpr.br/~silvia/CE003/node74.html>

Desse modo, no grupo 1, podemos considerar o nível de correlação fraco. Entretanto, no grupo 2, a correlação pode ser considerada moderada. Assim, houve, de forma parcial, relação entre os níveis de Consciência Fonológica das crianças e o tempo levado para reconhecer as palavras e decodificar as frases, o que resulta na confirmação da nossa hipótese de que as crianças que apresentam um bom desenvolvimento de consciência fonológica podem apresentar um considerável nível em reconhecimento de palavras de decodificação de frases. De toda forma, vale ressaltar que o tamanho da amostra pode ter tido uma influência negativa sobre os achados, já que a mesma foi considerada pequena. Acreditamos que, com uma amostra maior, a correlação pode aparecer de forma mais clara e acentuada. Por fim, acreditamos que para pesquisas futuras, seja interessante trabalhar com uma variedade maior de testes de Consciência Fonológica, como por exemplo, testes de manipulação e omissão de sílabas, de omissão de fonema inicial, de aliteração, de segmentação de palavras em sílabas e de segmentação de frases em palavras.

6 CONCLUSÃO

O ensino inicial da leitura, período conhecido como alfabetização, pode ser considerado um período de extremo esforço cognitivo por parte da criança, devido à dificuldade que algumas podem ter para associar as letras aos seus sons. Por conta disso, como vimos na fundamentação teórica, muito se tem estudado sobre a metodologia adequada para ensinar tal processo nas escolas e, dentre vários métodos, tem existido um certo consenso de que a instrução fônica precisa estar presente no início de tal aprendizagem (SCLIAR- CABRAL, 2013).

Pensando nisso, a nossa pesquisa buscou averiguar em que medida o nível de consciência fonológica está relacionado ao bom desempenho em reconhecimento de palavras e decodificação de frases entre 34 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas – sendo uma escola da rede pública municipal e a outra da rede particular de Maceió –, através de testes específicos para medir habilidades de consciência fonológica e de leitura inicial, seguindo a hipótese de que as crianças que demonstram habilidades de consciência fonológica apresentam bom nível de reconhecimento de palavra (TRP) e decodificação de frases (TDF).

Como foi possível perceber, o nosso estudo inicial mostrou que, apesar da amostra de crianças ser reduzida, houve correlação moderada entre as habilidades em questão, já que as crianças que tiraram notas baixas nos testes de consciência fonológica realizaram o TRP e o TDF em mais tempo. Além disso, vimos que mesmo possuindo um nível de habilidades de Consciência Fonológica semelhantes, o Grupo 2 realizou o TRP e o TDF em bem menos tempo. Ademais, o resultado dos testes demonstrou que as crianças parecem ter maior facilidade no reconhecimento de sílabas do que no reconhecimento das unidades fonêmicas.

Contudo, sabemos que não podemos levar em consideração tais resultados sem, também, considerar fatores externos que interferem e, de certa forma, influenciam nos resultados de pesquisas como esta. Por exemplo, precisamos considerar que a associação entre letras e seus sons não é a única dificuldade encontrada no caminho da aprendizagem da leitura. Existe um fator que interfere em qualquer processo de escolar: o contexto social da criança, pois sabemos que cada um dos participantes trazia consigo não só um conjunto de conhecimento prévio, talvez mais implícito, mas também um contexto de vida que nem sempre favorece a aquisição do conhecimento trazido pela escola. No nosso caso, vale citar a presença

de duas crianças que saíram do “padrão” idealizado de alunos em fase de alfabetização: uma criança que estava fora da faixa da relação idade-série (com 12 anos) e que não conseguia ler nem mesmo as palavras isoladas; e uma outra criança que apresentava um baixo nível de autoestima e um nível de insegurança tão alto que, apesar de acertar os testes de consciência fonológica, demorou demasiadamente para realizá-los, não conseguindo também fazer a decodificação das palavras e frases.

De fato, a pesquisa foi realizada com crianças advindas da classe social de baixo poder aquisitivo, principalmente no que diz respeito às crianças da escola pública, que, em muitos casos, não têm acesso a livros, brinquedos, cinema, dentre outras atividades que estimulam seu desenvolvimento cognitivo, e tem a escola como o único espaço de acesso à leitura e de convivência social mais intelectualizada.

Além disso, em alguns casos, os alunos não tiveram vivência na Educação Infantil, isto é, entraram na escola já no 1º ano do Ensino Fundamental, perdendo toda a fase de introdução escolar. Como afirma Moraes (2014, p.29), em seu livro *Alfabetizar para a Democracia*, “o ensino pré-escolar é, ou deve ser, um instrumento de democracia, e de redução das desigualdades”, mas infelizmente não é tratado com a prioridade que merece. Apesar das considerações retratadas, vale dizer que as crianças participantes da escola pública, mesmo em tais condições, conseguiram demonstrar um nível de consciência fonológica considerável, superando, de certa forma, as expectativas.

Outro fator que também devemos considerar refere-se à metodologia usada pelo professor para alfabetizar. Sabemos que em muitos casos, os professores fazem o uso de materiais avulsos, sem seguir nenhum material didático ou qualquer método de instrução fônica. Como vimos, após a chegada da abordagem construtivista de alfabetização, muitas cartilhas ou materiais considerados mais tradicionais foram deixados de lado, principalmente porque os documentos oficiais do governo passaram a preconizar os métodos mais analíticos para alfabetização. Segundo Moraes (2014), estudos têm apontado que muitos professores não conhecem o suficiente sobre o processo de aprender a ler e como se deve ensinar, nem possuem o aprofundamento linguístico necessário.

Além disso, apesar de haver/ter havido alguns cursos de formação de professores alfabetizadores no Brasil, sabemos que não houve, e ainda não há, uma

mínima formação linguística para esses profissionais, nem mesmo disciplinas nos cursos de Pedagogia capazes de suprir o conhecimento necessário para alfabetizar. Assim, concordamos com Poersch (1990) quando questiona o fato de o professor alfabetizar sem conhecimento linguístico para isso. Seria necessário, pois, que houvesse uma maior integração entre o currículo do curso de Pedagogia e o do curso de Letras nas Universidades.

De fato, todos esses fatores têm de ser considerados no trabalho empírico, sem menosprezar os achados desta pesquisa, que, mesmo em pequena escala, apresentam dados que demonstram uma realidade: é preciso trabalhar mais a relação entre as habilidades de consciência fonológica que as crianças têm com a aprendizagem da decodificação, já que, as vezes, o que falta é elas saberem a relação entre ambas.

Assim, consideramos que a nossa pesquisa pode auxiliar outros pesquisadores e professores interessados no estudo da relação entre consciência fonológica e alfabetização, ou mesmo em leitura, visto que nem uma coisa nem outra têm sido suficientemente estudadas pelas pesquisas em Educação ou em Linguística no Nordeste e, principalmente, em Alagoas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Célia Ferreira. *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar: contributo para validação de um instrumento de avaliação*. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Setúbal. 2013.

BECALLI, F. Z. *O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2007.

BISINOTTO, Allyne G.; SILVA, Lauro L. P. A contribuição de estudos fonéticos e fonológicos na formação do docente alfabetizador. *Letra Magna*, 2013, V. 9, n.16, p.2 - ISSN 1807-5193.

BRASIL, Ministério da Educação. *Caderno de apresentação.Pnaic*. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 2 jun, 2017.

_____. Ministério da Educação. *Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 2 jun, 2017.

_____.Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: MEC, 2001.Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 2 jun, 2017.

BRYANT, P. E. Bryant and Bradley reply. *Nature*, v. 313, n. 74, 1985.

BYRNE, Brian. Teorias sobre a aquisição da leitura. In: SNOWLING, M. J; HULME, C. (orgs). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de linguística na alfabetização. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do Professor, n.12, p.12-20, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. (1998). Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(37), 14-20.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica*. São Paulo, SP: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; GUTSCHOW, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. Habilidades cognitivas que predizem competência de

leitura e escrita. *Psicologia: teoria e prática*, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CAPOVILLA, A. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J.V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF (Impr.)*, Itatiba, v. 9, n. 1, p. 39-47, Junho 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382712004000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712004000100006>.

CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C; et al. *Alfabetização fônica computadorizada*: CD-ROM. São Paulo, SP: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, A.G. S.; DIAS, N. M.; e MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *PsicoUSF*, Cidade, jun. 2007, v. 12, n.1, p.55-64. ISSN 1413-8271.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; DIAS, Natália M. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *Psic* [online]. 2008, vol.9, n.2, pp. 135-144. ISSN 1676-7314.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra G. *Alfabetização: Método Fônico*. 5. ed. São Paulo: Memmon, 2010.

CARDOSO-MARTINS, C. *Os novos caminhos da alfabetização infantil*: Relatório da Comissão Internacional de Especialistas em Alfabetização à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (2ª. ed.). São Paulo, SP: Memnon, 2005.

CARRILLO, Marisol. Development of phonological awareness and reading acquisition. *Reading and Writing*, v. 6, n. 3, p. 279-298, 1994.

DEHAENE, Stanilas. *Os neurônios da leitura*: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*; trad. Frederico Pessoa de Barros [et al]. São Paulo: Cultrix, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T. O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica. *Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação*, 2007.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. PATTERSON; J. C. MARSHALL & M. COLTEHART(eds), *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.

GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa*. Edições Loyola, 2003

- HENRIQUES, C.C. *Fonética, Fonologia e Ortografia: estudos fono-ortográficos do português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDWIG, Antonio Carlos. A pesquisa em educação. *Linhas, Florianópolis*, v. 4, n. 2, 2003.
- MARTINS, L. M. B. *Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009*. 2010. 218 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
- MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MOTA, M. et al. O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. *Revista Eletrônica do ICHL/UFJF [periódico na Internet]*, v. 4, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a8.pdf>> Acesso em: 19 jan, 2016.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 15 novembro, 2017.
- OLIVEIRA C.L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessia: educação, cultura e arte*, 2009.
- ORDEM, G. C. V.; KLOOS, H. A relação entre fonologia e leitura. In: SNOWLING, M. J; HULME, C. (orgs). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PAULA, G. R. et al. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2005.
- POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In: TASCA, M; POERSCH, J. M. (orgs). *Suportes Lingüísticos para a alfabetização*. 2.ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- PLAUT, David C. Abordagens conexionistas à leitura. In: SNOWLING, M. J; HULME, C. (orgs). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, José A. Dificuldade de compreensão leitora entre alunos de 6º ano de uma escola pública do interior de alagoas: uma abordagem cognitiva. In: *Anais...IV SIP e I*

SLBEI, Maceió, 2015, -ISSN: 1981-3031. Disponível em:<<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais>> Acesso em: 14 nov, 2017.

SANTOS, K. L. R.; SILVEIRA, M.I.M. O processamento da leitura numa abordagem cognitiva: uma experiência de intervenção didática entre alunos do ensino fundamental de uma escola pública do interior de alagoas. In: *Anais...IV SIP e I SLBEI*, Maceió, 2015, -ISSN: 1981-3031. Disponível em:<<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais>> Acesso em: 14 nov, 2017.

SEARA, I.; NUNES, V.G; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Introduzindo a Fonética e a Fonologia. In: _____ *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. *Revista Intercâmbio*, volume XX: 113-124, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar-Cabral de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SICCHERINO, Luciene A. F. Consciência fonológica e aprendizagem escrita: um estudo com crianças do 1ºano do ensino fundamental. In: MALUF, M. R.; SANTOS, M. J. dos. *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba: EDITORA CRV, 2017.

SILVA, S.R; CAVALCANTE, M. A.S; SILVEIRA, M. I. M. Mediação e avaliação em compreensão leitora: Uma proposta desenvolvida com alunos do 5º ano. In: *Anais...IV SIP e I SLBEI*, Maceió, 2015, -ISSN: 1981-3031. Disponível em:<<http://www.semanadepedagogiaufal.com.br/index.php/anais>> Acesso em: 14 nov, 2017.

SILVEIRA, M.I.M; OLIVEIRA, F.J.D de. *Leitura: abordagem cognitiva*. Maceió: EDUFAL, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1809-449X. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>> Acesso em: 14 nov, 2017.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PROFESSORAS

1. Nome da Escola: _____
- Localidade da Escola: _____ Data da Pesquisa: ____/____/____
 Turno: _____
2. Indique a rede de ensino: Estadual () Municipal () Particular ()
3. Nesta escola, qual série você está ensinando no momento? _____
4. Responda: Há quanto tempo você ensina em classes de alfabetização? _____
6. Que abordagem(ens) ou método(s) você utiliza na sua sala de aula de alfabetização?
- a() Tradicional (partindo das letras e sílabas, passando a palavras, frases e depois textos)
 - b() Fônico (partindo da ênfase na correspondência entre letras e sons)
 - c() Método da Silabação, partindo de palavra geradora.
 - d() Abordagem Construtivista associado ao método global, ou seja, partindo de textos.
7. Você está satisfeita com a abordagem ou método que usa?
- SIM () NÃO () MAIS OU MENOS () Justifique sua resposta:

6. Quantos alunos estão matriculados na turma em que você ensina no momento?

7. Quantos aproximadamente estão frequentando efetivamente as aulas?

8. Aproximadamente, quantos alunos da sua turma atual já estão alfabetizados, ou seja, já sabem ler frases e textos curtos? _____
9. Quais são as principais dificuldades que você encontra no ensino da alfabetização?
- a() Falta de apoio e assistência da família
 - c() Insegurança na questão metodológica
 - d() Falta de infraestrutura da escola (sala de leitura, biblioteca)
 - e() Falta de materiais e recursos didáticos (papel, livros, equipamentos)
 - f() Outros – Citar: _____
- _____
10. No caso de haver alunos que têm dificuldades e que não aprendem a ler, a que você atribui esse problema?
- a() Desinteresse e desmotivação do aluno.
 - b() Problemas emocionais e psicológicos que afetam o desempenho do aluno

- c() Falta de concentração e atenção
 d() Agressividade
 e() Deficiência de aprendizagem (dislexia, déficit cognitivo)
 f() Outros. Citar: _____

11. Indique a sua formação. Marque com um X . Pode marcar mais de uma alternativa, se for o seu caso.

A. Curso Magistério(); B. Curso de Pedagogia(); C. Curso de Letras() D. Outra área –
 Indique: _____

12. Você já fez ou está fazendo algum curso de formação continuada sobre alfabetização? Em caso positivo, que instituição promoveu ou está promovendo? Indique, por gentileza.

OUTRAS PERGUNTAS POSSÍVEIS:

Que atividades são mais frequentes nas suas aulas de alfabetização?

- 1() Ensino explícito do alfabeto e dos sons das letras, à maneira tradicional, em que os alunos têm que memorizar as letras e seus sons correspondentes.
 2() Ensino das sílabas a partir de textos e depois pede às crianças para reconhecer essas sílabas.
 3() Ensino a partir de textos, mesmo sem as crianças terem a base alfabética, ou seja, sem terem memorizado as letras e os sons, mas fazendo esforço para entender o texto.
 4() Escrita de textos curtos escritos no quadro para os alunos copiarem no caderno.
 5() Jogos e exercícios (caça-palavras, cruzadinhas, alfabeto móvel, completar palavras, jogo da forca, etc.)
 6() Ditado de palavras soltas.
 7() Ditado de frases.
 8() Leitura em voz alta de textos curtos.

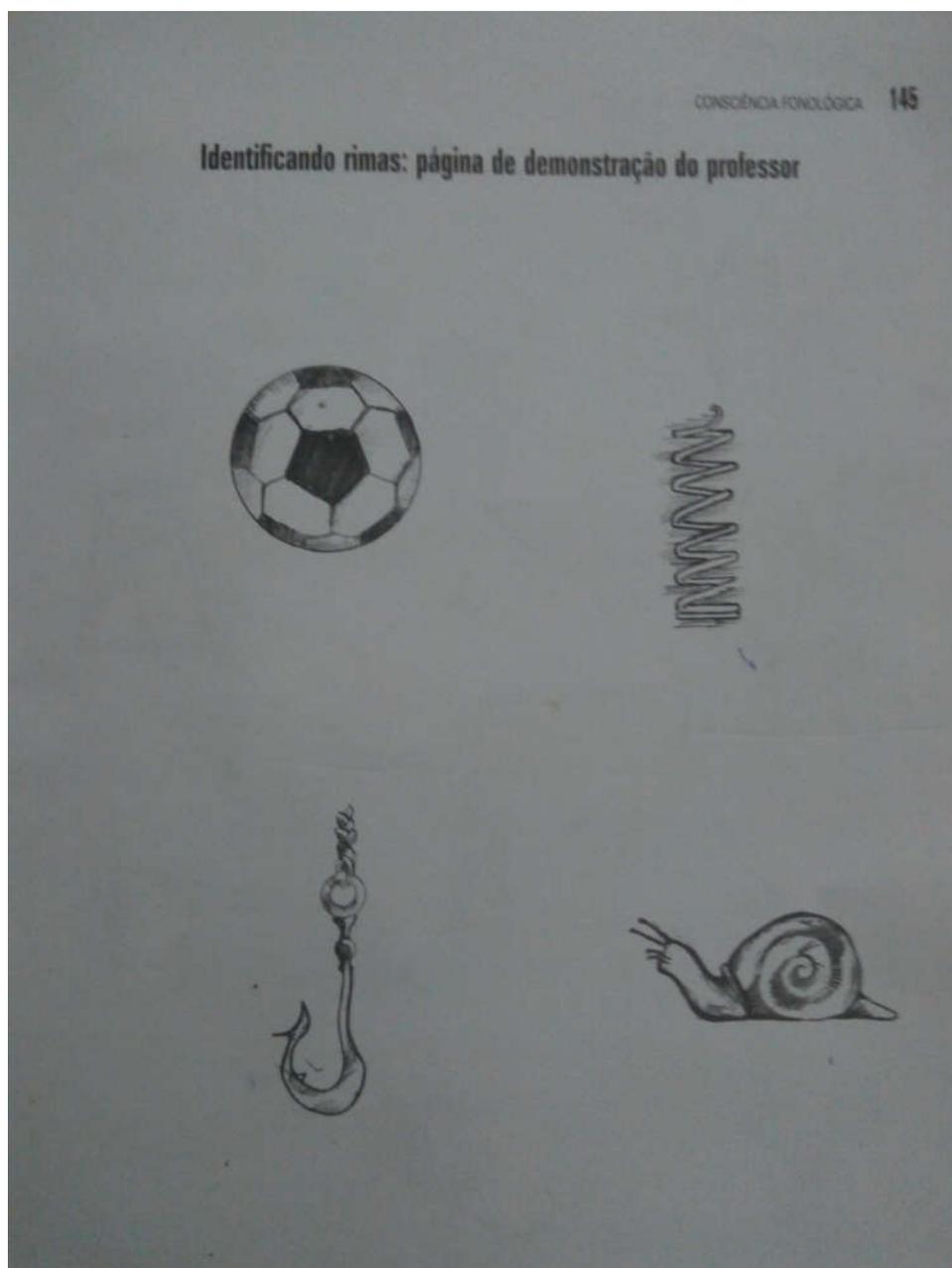
5. Que materiais didáticos você utiliza nas aulas de alfabetização? Pode assinalar mais de um material.

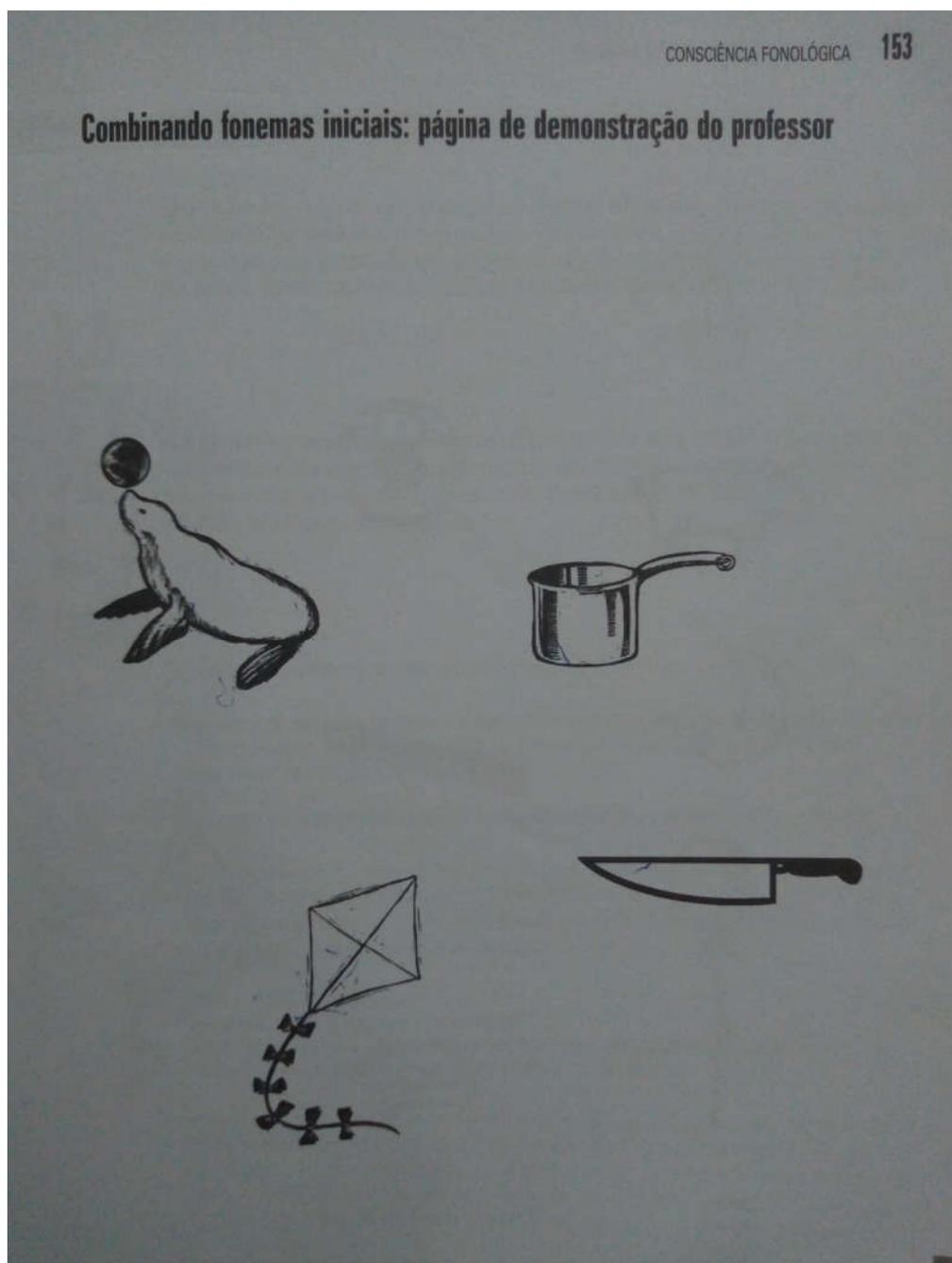
Livro didático de alfabetização(); Cartilha (); Folhas soltas xerocadas(); Jogos(); Livros Paradidáticos

APÊNDICE B – QUADRO COM AS PALAVRAS E FRASES UTILIZADAS

Palavras			Frases
Monossílabas	Dissílabas	Trissílabas	
			O tatu mora no buraco.
lua	mola	sacola	O macaco come banana.
sol	gato	panela	O menino gosta de cocada.
sal	sala	trabalho	O gato bebe leite.
pia	faca	laranja	Nós moramos em Maceió.
pó	dente	elefante	Ontem choveu muito.
chão	pente	óculos	Nós vamos à praia no domingo.
chá	filho	cachorro	Fernando fechou a porta.
mel	quero	mercado	
já	vela	bateria	
um	cama	vassoura	
cão	neta	amarela	
tia	livro	diamante	

ANEXOS

ANEXO A – ENSAIO -TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS

ANEXO B- ENSAIO -TESTE DE COMBINAÇÃO DE FONEMAS INICIAIS

ANEXO C- ENSAIO -TESTE DE CONTAÇÃO DE SÍLABAS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 149

Contando sílabas: página de demonstração do professor

