



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA LEITURA E
DA ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS**

Rosane Braga de Melo

Professora Orientadora: Jane Correa

Rio de Janeiro

2006

Rosane Braga de Melo

A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA
LEITURA E DA ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Jane Correa

Rio de Janeiro

2006

Melo, Rosane Braga.

A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos / Rosane Braga de Melo. Rio de Janeiro, 2006.
xi, 225 f.: il.

Tese (Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Instituto de Psicologia, 2006.

Orientador: Jane Correa

1. Consciência fonológica 2. Leitura e escrita. 3. Jovens e adultos 4. Psicologia - Teses. I. Correa, Jane (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosane Braga de Melo

A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA LEITURA E
DA ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS_

Rio de Janeiro, _____ de _____ 2006

Aprovada por:

(Jane Correa, Professora doutora - UFRJ)

(Lucia Rabello de Castro, Professora doutora - UFRJ)

(Ruth Helena Pinto Cohen, Professora doutora - UFRJ)

(Maria Lucia Seidl de Moura, Professora doutora - UERJ)

(Angela Donato Oliva, Professora doutora - UERJ)

Membros Suplentes

Leila Sanches de Almeida, Professora doutora - UFRJ

Paula Rui Ventura, Professora doutora - UFRJ

DEDICATÓRIA

A meu pai (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e meu irmão, pelas suas existências.

As minhas tias e primas, pela alegria de viver.

A Valéria, Lusía, Ana Rosa e Joyce, pelo espírito de amizade com que me honram.

A Sonia, Beth e Maria Helena, pela sustentação no desejo e pela confiança, e à Sonia outra vez, por todo o percurso.

A Dri, pela companhia constante.

A Lima e Beth Meirelles, pela amizade e atenção aos dados estatísticos.

A Fátima e Alexandra, pelo trabalho e colaboração na tradução dos textos.

A Terezinha Cunha, pelo carinho e incentivo constante. Aos amigos do Uni IBMR, pelo apoio e incentivo.

Ao Uni IBMR, pelo apoio e acolhimento profissional.

Aos participantes da pesquisa, pela oportunidade de convívio e gentileza com que fui recebida. E especialmente, por tudo que aprendi com eles.

Aos professores responsáveis pelas turmas de alfabetização de jovens e adultos, com os quais tive a honra de partilhar um ano letivo de suas turmas, e suas angústias.

A Secretaria Municipal de Educação, pela oportunidade de realizar a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia, pelo curso oferecido e pelas oportunidades de experiências profissionais.

Ao NIPIAC, e aos laços estabelecidos a partir das transferências de trabalho.

A Ana e Andréia, pela paciência e solidariedade.

Ao CNPq, pelo apoio que deu condições para realização do presente estudo.

A Jane Correa, pela crítica, correções e sugestões, sobretudo pela condução do trabalho de orientação.

A Elmo, por partilhar a vida, e a Guilherme, por partilhar suas alegrias comigo.

RESUMO

MELO, Rosane Braga. A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

O presente estudo investiga a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, levando-se em conta o controle do efeito de fatores como o conhecimento de letras, níveis iniciais de leitura e de escrita e a inteligência verbal. Adicionalmente, pretendeu-se examinar os processos específicos que fazem parte da leitura e da escrita, realizando comparações entre os desempenhos dos bons e maus leitores e entre os bons e os maus escritores ao final do ano letivo. Possíveis conexões entre o desenvolvimento da leitura e o da escrita foram exploradas. Há suficiente evidência de que a consciência fonológica dos pré-escolares seja um fator preditor para suas habilidades futuras na alfabetização, que dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita revelam desempenhos inferiores nas tarefas de consciência fonológica, e que programas de treinamento que incluem atividades específicas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica aumentam significativamente a possibilidade de êxito na aquisição da leitura e da escrita. Tais evidências, contudo, circunscrevem-se aos estudos realizados com crianças, sendo ainda escassos os estudos que envolvem jovens e adultos não alfabetizados. Trinta e oito adultos matriculados em classes de alfabetização no Rio de Janeiro foram entrevistados no início e ao final do ano letivo. Na primeira etapa, foram apresentadas tarefas de conhecimento de letras, leitura, escrita, consciência fonológica e sete subtestes verbais da escala *Wechsler* de inteligência para adultos (WAIS-III). Ao final do ano letivo foram aplicadas as mesmas tarefas de leitura e de escrita. A um grupo de controle foram aplicadas, ao final do ano, as tarefas de leitura e escrita e os subtestes verbais da escala *Wechsler*. Os resultados mostraram que o nível inicial de leitura e a habilidade de segmentação foram os melhores preditores para o sucesso dos jovens e adultos no desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita. As comparações entre os desempenhos dos bons e maus leitores e entre os bons e os maus escritores ao final do ano letivo revelaram habilidades cognitivas que participam de modo específico na aquisição da leitura e da escrita por jovens e adultos, e que a consciência fonológica contribui de modo particular na aquisição da escrita. Os resultados são discutidos tanto com ênfase nos processos cognitivos envolvidos na aquisição do sistema alfabético de escrita por jovens e adultos, como nas implicações daí advinda para a educação dado que os programas de Educação de Jovens e Adultos contam com reduzido aparato teórico próprio de seu campo de intervenção.

ABSTRACT

MELO, Rosane Braga. *The Relation between Phonological Awareness and Reading and Writing Acquisition in Youngsters and Adults (A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos)*. Rio de Janeiro, 2006. Thesis (Doctorate in Psychology) - Post-Graduate Program in Psychology, Institute of Psychology, Federal University of Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2006.

This paper analyzes the relation between phonological awareness, and reading and writing acquisition in Brazilian youngsters and adults by establishing a relation between phonological awareness and the development of reading and writing skills among youngsters and adults. The research focuses on the effects of factors such as letter recognition, initial reading and writing levels, and verbal intelligence. Furthermore, at the end of the academic year, the performance of good and bad readers/good and bad writers were compared in order to analyze specific processes related to reading and writing skills. Likewise, possible associations between the development of reading and writing were explored. There is enough evidence showing that phonological awareness in preschoolers is a predicting factor of their future abilities in literacy programs; that difficulties in reading and writing acquisition reveal poor results in phonological awareness tasks; and that training programs with specific activities to develop phonological awareness tend to increase significantly successful reading and writing acquisition experiences. These evidences, however, are restricted to studies carried out with children, once investigations involving illiterate youngsters and adults are still very scarce. For this research, 38 adults enrolled in literacy programs in Rio de Janeiro were interviewed at the beginning and at the end of the academic year. The first phase consisted of performing tasks related to letter recognition, reading, writing, and phonological awareness, as well as accomplishing seven Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III) verbal subtests. At the end of the academic year the same reading and writing tasks were repeated. Also, reading and writing tasks and WAIS-III verbal subtests were applied to a controlling group at the end of the year. The results showed that initial reading levels and segmentation abilities were the best predicting factors for the success of youngsters and adults in both reading and writing acquisition. Comparisons between the performance of good and bad readers/good and bad writers at the end of the year revealed cognitive abilities with a particular influence in reading and writing acquisition in youngsters and adults, and that phonological awareness plays a specific role in writing acquisition. The results also emphasized cognitive processes related to writing acquisition in youngsters and adults, as well as their implications in Education, considering that Youngster and Adult Literacy Programs count with a limited proper theoretical base within its field of action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 - O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS	18
1.1 PREÂMBULO.....	18
1.2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS	19
1.3 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO NACIONAL	28
1.4 LEGISLAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E AS CONSEQÜÊNCIAS DAS INICIATIVAS MARCADAS PELA DESCONTINUIDADE	41
1.5 ALFABETIZAÇÃO: DEFINIÇÕES, LIMITES E FOCO	46
2 - A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UM SISTEMA ALFABÉTICO DE ESCRITA..	53
2.1 PREÂMBULO	53
2.2 OS SISTEMAS DE ESCRITA	54
2.3 O QUE É LER	59
2.4 MODELOS DE RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS	65
2.5 O QUE É ESCREVER	77
2.6 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA	90
3 - A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.	97
3.1 PREÂMBULO	97
3.2 DEFININDO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	99
3.3 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM DIFERENTES LÍNGUAS ALFABÉTICAS.....	103
3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS BRASILEIRAS.....	109
3.5 INVESTIGAÇÕES INTERESSADAS EM VERIFICAR SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.....	114
3.6 A AQUISIÇÃO E A HABILIDADE DE LEITURA: COMPARAÇÕES ENTRE JOVENS E ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS E JOVENS E ADULTOS COM ALGUM NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO.....	128
4 – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	147
4.1 QUESTÕES PARA A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	147
4.2 MÉTODO.....	156
4.2.1. <i>Participantes</i>	156
4.2.2. <i>Material/Tarefas</i>	159
4.2.3. <i>Procedimento</i>	166
4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	168
4.3.1 <i>Desempenho na tarefa de leitura</i>	168
4.3.2 <i>Desempenho na tarefa de escrita</i>	169
4.3.3 <i>Comparações dos desempenhos nas tarefas de leitura e de escrita</i>	171
4.3.4 <i>Desempenho na tarefa de conhecimentos de letras</i>	172
4.3.5 <i>Desempenho nas tarefas de consciência fonológica</i>	173
4.3.6 <i>A relação entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura e escrita no final do ano letivo</i> . 174	
4.3.7 <i>Fatores preditores para habilidade de leitura no final do ano letivo</i>	176
4.3.8 <i>Fatores preditores para habilidade de escrita no final do ano letivo</i>	178
4.3.9 <i>Comparações entre bons e maus leitores e entre bons e maus escritores</i>	182
4.3.10 <i>Os bons e maus leitores</i>	182
4.3.11 <i>Os bons e os maus escritores</i>	185
4.3.12 <i>Relação entre a leitura e a escrita no final do ano letivo</i>	187
5 - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	190
5.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	190
5.2 CONCLUSÕES	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. MODELO DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS DE ADAMS (1990, P.158).....	68
FIGURA 2. EXEMPLAR DE UM DOS DESENHOS UTILIZADOS NA TAREFA DE DETECÇÃO DE RIMA.....	162
FIGURA 3. EXEMPLAR DE UM DOS DESENHOS UTILIZADOS NA TAREFA DE DETECÇÃO DO SOM INICIAL.....	164
FIGURA 4. A COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DE BONS E MAUS LEITORES E DE BONS E MAUS ESCRITORES	188

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO EXPERIMENTAL POR ATIVIDADE PROFISSIONAL	158
TABELA 2. ITENS DA TAREFA DE DETECÇÃO DE RIMA	161
TABELA 3. ITENS DA TAREFA DE DETECÇÃO DE SONS INICIAIS.....	163
TABELA 4. PROPORÇÕES MÉDIAS DE RESPOSTAS CORRETAS DO GRUPO EXPERIMENTAL NA TAREFA DE LEITURA (DESVIO PADRÃO EM PARÊNTESES).....	169
TABELA 5. PROPORÇÕES MÉDIAS DE RESPOSTAS CORRETAS DO GRUPO EXPERIMENTAL NA TAREFA DE ESCRITA (DESVIO PADRÃO EM PARÊNTESES)	170
TABELA 6. PROPORÇÕES MÉDIAS DE RESPOSTAS CORRETAS DO GRUPO EXPERIMENTAL NA TAREFA DE CONHECIMENTO DE LETRAS MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS (DESVIO PADRÃO EM PARÊNTESES).....	172
TABELA 7. PROPORÇÕES MÉDIAS DE RESPOSTAS CORRETAS DOS PARTICIPANTES NAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (DESVIO PADRÃO EM PARÊNTESES).....	173
TABELA 8. MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE TODAS AS TAREFAS E O TESTE APRESENTADOS NA PRIMEIRA E NA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	175
TABELA 9. ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA. FATORES PREDITORES PARA A HABILIDADE DE LEITURA NO FINAL DO ANO LETIVO: SELEÇÃO DE UM MODELO.....	176
TABELA 10. ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA. COEFICIENTES DOS MELHORES FATORES PREDITORES PARA A HABILIDADE DE LEITURA NO FINAL DO ANO LETIVO	176
TABELA 11. REGRESSÃO MÚLTIPLA. A CONTRIBUIÇÃO DA TAREFA DE SEGMENTAÇÃO PARA A HABILIDADE DE LEITURA FINAL, APÓS O CONTROLE DAS OUTRAS MEDIDAS	177
TABELA 12. REGRESSÃO MÚLTIPLA. CONTROLE DOS EFEITOS DA CONTRIBUIÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA INICIAL PARA A HABILIDADE DE LEITURA NO FINAL DO ANO LETIVO, DEPOIS DE CONTROLADOS O NÍVEL LEITURA INICIAL E O DESEMPENHO NA TAREFA DE SEGMENTAÇÃO	178
TABELA 13. ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA. FATORES PREDITORES PARA A HABILIDADE DE ESCRITA NO FINAL DO ANO LETIVO.....	179
TABELA 14. ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA. COEFICIENTES DOS MELHORES FATORES PREDITORES PARA A HABILIDADE DE ESCRITA NO FINAL DO ANO LETIVO	179
TABELA 15. ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA. A CONTRIBUIÇÃO DA TAREFA DE SEGMENTAÇÃO PARA A HABILIDADE DE ESCRITA FINAL, APÓS O CONTROLE DAS OUTRAS MEDIDAS	180
TABELA 16. REGRESSÃO MÚLTIPLA. CONTROLE DOS EFEITOS DA CONTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL NÍVEL DE ESCRITA INICIAL PARA A HABILIDADE DE ESCRITA FINAL, CONTROLADOS O NÍVEL DE LEITURA INICIAL E DESEMPENHO NA TAREFA DE SEGMENTAÇÃO	181
TABELA 17. REGRESSÃO MÚLTIPLA. CONTROLE DOS EFEITOS DA CONTRIBUIÇÃO DA VARIÁVEL RIMA PARA A HABILIDADE DE ESCRITA FINAL, CONTROLADOS O NÍVEL DE LEITURA INICIAL E DESEMPENHO NA TAREFA DE SEGMENTAÇÃO.....	181
TABELA 18. PROPORÇÕES MÉDIAS DE RESPOSTAS CORRETAS DOS BONS E DOS MAUS LEITORES NO TESTE DE INTELIGÊNCIA VERBAL E NAS DIVERSAS TAREFAS DO ESTUDO (DESVIO PADRÃO ENTRE PARÊNTESES)	183
TABELA 19. PROPORÇÕES MÉDIAS DE RESPOSTAS CORRETAS DOS MAUS E DOS BONS ESCRITORES NAS DIVERSAS TAREFAS E NO TESTE DE INTELIGÊNCIA VERBAL (DESVIO PADRÃO ENTRE PARÊNTESES).....	186

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita é indiscutivelmente hoje um problema social, cultural e econômico. As demandas da sociedade multiplicaram-se em relação aos níveis de leitura, e invariavelmente as necessidades de formação e de informação requerem leitura e mais leitura. À medida que se torna indispensável na vida cotidiana e na formação de laços sociais, a leitura se constitui uma exigência ainda mais importante na esfera profissional. Isso é válido tanto para os cargos de trabalho qualificado, quanto para as atividades profissionais pouco remuneradas.

Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil revela um quadro de exclusão educacional que atinge jovens e adultos, agravado pelo fato de que a maioria dos adultos não alfabetizados sequer teve oportunidade de iniciação escolar quando crianças. Um primeiro ponto a se observar é que o analfabetismo é um problema de longa história no nosso país. O fracasso na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressavam na primeira série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série; em 1974, de cada mil crianças que ingressaram na primeira série, apenas 438 chegaram à 2ª série. Constatamos que poucos progressos no quadro de exclusão educacional e a reincidência no fracasso em alfabetizar crianças durante o Ensino Fundamental contribuem para a ampliação do analfabetismo de jovens e adultos no país.

No Brasil, tomando-se as taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais e comparando-as a outros países, fica clara a desvantagem brasileira. Em 2000, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003) o Brasil contava com mais de 16 milhões de analfabetos e levando-se em conta o conceito de analfabetismo funcional, um critério que inclui todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos

concluídas, o número de analfabetos saltava para mais de trinta milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais. Em 2005, o Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo aproximadamente quatro vezes superior à da Argentina e três vezes superior à do Chile. Talvez isso ajude a explicar porque a Argentina e o Chile ocupam as 34ª e 38ª posições, respectivamente, no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano, enquanto o Brasil ocupa a 73ª. O Índice de Desenvolvimento Juvenil desenvolvido pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO revela que em 2005, no Brasil, existe mais de sete milhões de jovens fora da escola, o que equivale à população da Suíça e ao dobro da população do Uruguai.

O fracasso do sistema educacional brasileiro hoje se revela em avaliações externas a escola: avaliações estaduais como Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); além de avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O que essas avaliações sugerem é que uma alfabetização inadequada pode estar comprometendo toda a trajetória escolar, principalmente a dos aprendizes de nível sócio-econômico mais baixo.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP. Os resultados dos alunos brasileiros no PISA em 2003 mostraram poucas diferenças em relação aos que foram

obtidos em 2000. Na geral de Leitura, o Brasil não mostrou variação, se comparado com 2000 (403 pontos). Na escala geral, os países ficaram distribuídos em três faixas, segundo seus desempenhos na prova. A elite é formada por 17 países, com pontuações entre 509 e 550, e o Brasil está abaixo da média do OCDE fazendo parte do terceiro grupo, formado por 19 países, abaixo da média da OCDE (356 a 495); são eles: Noruega, Luxemburgo, Polônia, Hungria, Espanha, Letônia, Estados Unidos, Rússia, Portugal, Itália, Grécia, Sérvia, Turquia, Uruguai, Tailândia, México, Indonésia, Tunísia e Brasil. No Brasil, devido ao alto índice de distorção idade-série, em 2000, metade dos adolescentes que participaram do PISA estava matriculada no Ensino Fundamental, principalmente nas 7ª e 8ª séries. Dessa forma, eles foram avaliados com base em conteúdos que ainda não chegaram a estudar em 2003. O relatório do PISA destacava, ainda, que o percentual de alunos abaixo do nível considerado mais elementar era bastante elevado nos diversos países com estudantes de 15 anos com menos de oito anos de estudo. Além do Brasil, estavam na mesma situação Hungria, México, Portugal, República Checa e Luxemburgo.

As experiências na educação de adultos, que concernem ao período de 1945 até o final dos anos 50, no Brasil, não culminaram em formulações significativas para as formas de conceber a aquisição da leitura e da escrita dos jovens e adultos. O Ensino Supletivo foi implantado incorporando-se os procedimentos, os recursos metodológicos e os conteúdos usados na prática de alfabetização com crianças: as mesmas salas de aula, os professores, as escolas e o corpo técnico e administrativo da educação fundamental foram transplantados para a educação de adultos contribuindo para inadequações metodológicas nessa área. Até hoje, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) conta com um reduzido aparato teórico próprio do seu campo de intervenção e materiais de leitura adaptados à condição dos leitores iniciantes com idade acima de 15 anos.

Diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos nessas avaliações, no que tange à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, com sérios reflexos ao longo de todo Ensino Fundamental, e a taxa de analfabetismo de jovens e adultos no nosso país, consideramos fundamental uma reflexão a respeito dos quadros referenciais e dos processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula. Torna-se necessário estabelecer o que está no cerne da alfabetização, entendida no presente trabalho, como uma etapa da escolarização na qual se dá a aquisição do sistema de escrita pelo aprendiz. É o momento de aprender a ler para posteriormente ler para aprender.

A aquisição do sistema de escrita é, então, um dos primeiros estágios, de um longo processo no aprendizado da leitura e da escrita, e deve ser o foco da alfabetização. Sabemos que os adultos de hoje que buscam programas de alfabetização representam aqueles que sofreram de modo direto os efeitos históricos e sociais do fracasso escolar. A persistência dos quadros de analfabetismo de jovens e adultos no nosso país demonstra a necessidade e a urgência de avançarmos nas pesquisas que possam contribuir para examinar, fundamentalmente, o que é central e o que é periférico nesse aprendizado.

Para tanto, importa examinar se a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos pode ser afetada pelos mesmos fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita de crianças. Podemos assumir que os processos cognitivos que participam da aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos são similares em adultos e crianças e que as diferenças fundamentais entre crianças, jovens e adultos dizem respeito a fatores de natureza motivacional, social e contextual. De fato, as diferenças entre as crianças, os jovens e os adultos que estão aprendendo a ler e a escrever devem ser levadas em conta durante a aquisição do sistema de escrita. Além de diferenças óbvias quanto à idade e experiência de vida, existem ainda diferenças em relação aos objetivos e as motivações. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos apresentam ainda características próprias: são, em geral,

trabalhadores - muitas vezes desempregados - ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que estabelece inúmeras restrições. Entre estas, encontramos dificuldades para se enquadrarem, muitas vezes, nas exigências do modelo da escola regular, principalmente em relação aos horários das aulas e ao tempo de permanência na instituição escolar.

Todavia, o fato de terem mais experiência de vida e experiência com a linguagem falada poderia constituir vantagem para a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos, e poderíamos mesmo supor que esses fatores tornariam esse aprendizado mais rápido para esses sujeitos. Não resta dúvida de que, comparado ao número de investigações sobre a aquisição da leitura e da escrita de crianças, existe um reduzido número de investigações que tenham como foco a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos. Embora sejam em menor número, as investigações existentes vêm contribuindo para esclarecer os adultos partilham muitas das suas dificuldades na aprendizagem da leitura com crianças, indicando que os processos cognitivos que participam da aquisição da leitura são similares em adultos e crianças.

O presente estudo pretende contribuir para esse debate ao investigar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, levando-se em conta o controle do efeito de fatores como o conhecimento de letras, níveis iniciais de leitura e de escrita e a inteligência verbal. Para tanto, formulamos o planejamento de um estudo empírico baseado nas contribuições da psicologia cognitiva para a aquisição da leitura e da escrita.

Os capítulos serão apresenados a seguir. O primeiro capítulo versa sobre o conceito de educação e alfabetização de jovens e adultos nas perspectivas internacionais e nacionais, procurando discutir através de uma abordagem histórica o conceito de educação e alfabetização de jovens e adultos no contexto internacional e suas implicações para as

propostas e os programas nacionais de erradicação do analfabetismo no Brasil. No segundo capítulo são discutidos os principais fatores que interferem na aquisição inicial da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas a partir de investigações realizadas a partir das contribuições da psicologia cognitiva, incluindo uma revisão conceitual envolvendo a própria definição de leitura e de escrita. O terceiro capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre a importância da consciência fonológica para aquisição da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos em diferentes línguas alfabéticas. No quarto capítulo apresentamos a investigação empírica, o método usado, os resultados e a análise dos resultados. E por fim a discussão e as conclusões no quinto capítulo.

Esperamos, com o presente estudo, atingir os objetivos a que se propôs e extrair dele algumas conseqüências, a fim de contribuir para esse setor da educação que trata da aquisição do sistema de escrita de jovens e adultos, e que recebe sujeitos que se identificam, muitas vezes, como cegos para as letras.

1 - O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

“A dicotomia entre teoria e prática, a universalidade de um conhecimento isento de condicionamento histórico-sociológico, o papel da filosofia como explicação do mundo e instrumento para sua aceitação, a educação como pura exposição de fatos, como transferência de valores abstratos, da herança de um saber casto, tudo isso são crenças que a consciência ingênua do “analfabeto” político sempre proclama” (Freire, 1981, p.107).

1.1 PREÂMBULO

Ao percorrer a literatura que trata especificamente das experiências no campo da alfabetização de adultos no Brasil verificamos o quanto as perspectivas que hoje são apresentadas sobre a aquisição da leitura e da escrita, refletem os desdobramentos dos sentidos da alfabetização ao longo dos anos. A fim de compreender esses desdobramentos, consideramos conveniente adotar inicialmente uma abordagem histórica do conceito de educação e alfabetização de jovens e adultos no contexto internacional e suas implicações para as propostas e os programas nacionais de erradicação do analfabetismo no Brasil. O presente capítulo segue uma trajetória aqui selecionada para percorrer as principais referências para o conceito de educação e alfabetização de jovens e adultos que surgem, após 1940, no contexto internacional apresentadas na primeira seção, e no contexto nacional, tema da segunda seção. No Brasil, é a partir de 1940 que uma série de mudanças políticas econômicas, sociais e culturais fomenta uma preocupação do Estado com a alfabetização dos trabalhadores. Mas, somente a partir de 1970 a educação de adultos ganha, em termos legais, um capítulo próprio dentro da Lei de Diretrizes e Bases, o que pode ser constatado quando percorremos a legislação atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil na terceira seção. Esse percurso visa afirmar nossa posição a respeito das perspectivas vigentes sobre a

alfabetização de jovens e adultos no Brasil, e situá-las em relação ao objetivo do presente estudo na quarta seção.

1.2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS

No contexto internacional, até o fim da segunda guerra mundial, a educação de adultos fica a cargo de iniciativas sociais não governamentais contando com uma diversidade de estruturas e orientações ideológicas. A educação de adultos era conhecida por educação popular¹ e educação não-formal, uma extensão da educação formal destinada, sobretudo, aos moradores das periferias de zonas urbanas e zonas rurais. O termo educação de adultos tem sido popularizado por Organismos como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO, para referir-se a um setor especializado da educação. Depois da segunda guerra e com a criação da Organização das Nações Unidas² (ONU) conferências internacionais envolvendo a temática da educação foram realizadas com o objetivo de colaborar para sistematização e orientação de experiências e ações já existentes na educação de adultos em diferentes países. Através dos relatórios das conferências internacionais e eventos como as Conferências Internacionais de Educação para Todos, pode-se acompanhar os desdobramentos do conceito de Educação de Jovens e Adultos e do conceito de alfabetização que o segue.

Desde a sua criação, em novembro de 1945, a UNESCO, vem incentivando a realização de programas nacionais de educação de adultos não alfabetizados. Inicialmente a

¹ Para Gadotti (1998) a educação popular define-se como uma concepção geral de educação, e se opõe à educação de adultos promovida pelo Estado. Um dos princípios da educação popular baseia-se no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana. Para Brandão (1986) o fortalecimento e a instrumentalização das práticas e dos movimentos populares tem o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber da classe na comunidade. Para uma discussão sobre as incidências do contexto político na educação popular ver também Paiva (1986, 1987).

² A Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada oficialmente a 24 de Outubro de 1945, em São Francisco, Califórnia, logo após a Segunda Guerra Mundial. A sua sede atual é na cidade de Nova Iorque. Um dos feitos mais destacáveis da ONU é a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Esse documento serviu como base para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990, na qual foi formulada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Como Organismo Especializado da Organização das Nações Unidas, a UNESCO foi criada em novembro de 1945, com o propósito de remoção da pobreza e da ignorância (particularmente o analfabetismo entre adultos); esta última entendida como fonte de um desequilíbrio incompatível com a paz. O Brasil é membro associado da UNESCO desde novembro de 1946 (Unesco, 2004).

área de interesse da UNESCO foi o setor da educação fundamental, que deveria alcançar todas as faixas etárias, crianças, jovens e adultos. A educação fundamental implicava conteúdos amplos e flexíveis, além de uma realização diferenciada a partir das características particulares dos diferentes grupos culturais. Havia um apelo à disseminação de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das nações consideradas atrasadas e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas. Estes objetivos estavam de acordo com os imperativos de paz e justiça social presentes nos primeiros momentos após o fim da segunda Guerra Mundial (Unesco, 2004³).

Desde o início de suas atividades, a UNESCO recomendava aos Estados-membros a implantação de uma política do ensino primário gratuito e obrigatório para todas as crianças em idade escolar, e estimulava a realização de campanhas de educação sanitária, ampliação e aperfeiçoamento das redes de ensino primário e de alfabetização de adultos. Nessa época, os interesses da UNESCO também colocaram em foco o diagnóstico da situação educacional nos diversos países e, sobretudo, a associação entre o atraso educacional e outros fenômenos sociais (Unesco, 2004). O analfabetismo na idade adulta foi considerado uma expressão do atraso educacional e ganhou a marca de uma deficiência a ser eliminada. Depreende-se que as políticas educacionais, orientadas pela associação entre atraso educacional e fenômenos sociais, se integram em uma estratégia mais ampla que visa solucionar um problema social.

A I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos aconteceu na Dinamarca, em 1949. A educação de adultos deveria proporcionar aos indivíduos os conhecimentos indispensáveis para o desempenho de suas funções econômicas, sociais e políticas, mas, sobretudo, permitir a participação harmônica na vida em comunidade. Na I Conferência, a educação de adultos foi defendida como uma educação continuada para os adultos, devendo contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura,

³ Os textos fundamentais da UNESCO foram revisados em 2003, na 32ª Conferência Geral realizada em Paris. Podemos encontrar versões desses textos em diferentes línguas no site da UNESCO (www.UNESCO.org.br).

seguindo assim o ideal pós-guerra. Desta primeira conferência participaram principalmente os países da Europa Ocidental, e foram apresentados os problemas das nações industrializadas (Castillo & Latapí, 1985; Gadotti, 1998). A ênfase na perspectiva da educação continuada refletiu uma preocupação dos países da Europa Ocidental, que diante das mudanças tecnológicas da época enfatizaram um modelo de educação de adultos para atender a uma sociedade em constante transformação.

A II Conferência foi realizada na cidade de Montreal, no Canadá, em 1960, contando com a participação de 51 países. O tema “Educação de adultos em um mundo de mudança”, destacou o conceito de educação permanente, tal qual a I Conferência. A educação de adultos teria então a responsabilidade de solucionar os problemas ocasionados pelo sistema formal, tornando-se um instrumento importante para o desenvolvimento social e econômico de um país. A partir dessa preocupação com as massas populares surge outro enfoque na Educação de Jovens e Adultos: a educação de base⁴ ou comunitária (Castillo & Latapí, 1985; Gadotti, 1998).

Nos próximos doze anos a discussão sobre a educação continuada se aprofundou e experiências mais significativas no campo da educação de adultos se desenvolveram em diversos países. A Assembléia Geral das Nações Unidas, realizada em 1961, lança uma campanha para erradicar o analfabetismo em uma década, propondo que as campanhas fossem realizadas tendo em vista a alfabetização funcional⁵. O conceito de alfabetização funcional já tinha sido difundido pela UNESCO na Recomendação de 1958 (Unesco, 1958). A alfabetização funcional é definida nessa ocasião como um processo que tem por objetivo tornar os alfabetizados capazes de usar a leitura e a escrita de modo a participar plenamente

⁴ A educação de base pretende proporcionar aquilo que o curso primário pretendia oferecer, os instrumentos indispensáveis da cultura como a leitura, a escrita e a aritmética elementar.

⁵ No Brasil, uma versão simplificada da definição da UNESCO é usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), à medida que a alfabetização é definida pela capacidade de ler e escrever um bilhete simples. A pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu e a que apenas assina o próprio nome é considerada analfabeta (IBGE, 2001). Vale lembrar que essas informações são obtidas através de auto-avaliação, ou seja, através de uma ou mais perguntas feitas ao indivíduo.

de todas as atividades normalmente abertas aos membros alfabetizados da sociedade: capazes de compreender avisos indicadores de perigo, manter correspondência, localizar endereços escritos, ler jornais etc. A UNESCO revê, no ano de 1978, a Recomendação lançada em 1958, introduzindo nessa ocasião o conceito de *pessoa funcionalmente letrada*, enfatizando a participação em atividades e práticas sociais onde a leitura e escrita sejam necessárias (Unesco, 1978). A principal mudança na revisão de 1978 é que além das habilidades individuais de leitura e de escrita o sujeito precisa participar de diferentes práticas sociais para desenvolver tais habilidades.

Na década de 60 as campanhas de alfabetização foram concebidas como uma luta contra a miséria e a ignorância, inspiradas em uma visão otimista da educação como fator determinante para as mudanças sociais. Os resultados obtidos na década de 1960, principalmente na América Latina, foram insatisfatórios e as campanhas de alfabetização em massa permitiram detectar uma série de falhas tanto no que se referia à definição e às finalidades da alfabetização de adultos, quanto no que dizia respeito aos métodos, aos conteúdos, à formação de recursos humanos e à administração dos programas. A campanha de alfabetização em Cuba, durante o ano de 1961, foi uma exceção. O objetivo fundamental da Campanha foi alcançado, reduzindo o analfabetismo a 3,9% em um ano (Werthein, 1985).

Parece que os resultados das campanhas de alfabetização durante a década de 1960 influenciaram a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Tornou-se necessário reconhecer que a modalidade da educação permanente não respondia às necessidades fundamentais dos países em desenvolvimento, que sequer alcançaram as metas de erradicação do analfabetismo. Embora o tema da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Tóquio, 1972, tenha sido “A educação de adultos no contexto da aprendizagem contínua”, o relatório final da afirma a necessidade da educação de adultos ser considerada parte integrante do sistema educacional e atender sujeitos que não

tiveram oportunidades escolares na infância. Uma expansão da educação de adultos na maioria dos países indicou a necessidade de atendimento à população menos favorecida economicamente, diante da constatação de que a educação permanente tenderia a favorecer, na maioria das comunidades, uma população que já havia sido atendida pelo sistema formal de educação.

Apenas com quatro anos de distância da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a UNESCO organiza uma Conferência em Nairobi, no Kenia (Unesco, 1978), sobre o desenvolvimento da educação de adultos, cujo relatório⁶ assinala a importância da educação de adultos para evolução e enriquecimento integral do homem para participar do desenvolvimento socioeconômico. Assim, a educação de adultos permanece como uma dimensão da educação como parte integrante de um projeto global de educação permanente.

A IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos foi realizada em Paris, em 1985. A educação permanente ainda ganha relevo nas discussões e foram reconhecidas as ações e o papel de Organizações não Governamentais⁷ - ONGs no campo da educação de adultos. Na década de 1980, as ONGs desenvolveram alternativas metodológicas para educação de adultos com intuito de atender grupos não privilegiados e a educação popular ganhou força em um contexto de cooperação entre as entidades não governamentais e as iniciativas estatais (Gadotti, 1998).

O ano de 1990 foi decretado, pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse mesmo ano, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual foi proclamada a Declaração

⁶ O relatório desta Conferência está disponível e pode ser consultado acessando o endereço eletrônico http://portal.UNESCO.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

⁷ Dentre as instituições que participaram e desenvolveram projetos de educação popular nas últimas décadas pode-se mencionar a International Council for Adult Education (ICAE); a Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA); o Serviço Universitário Mundial (SUM); e o Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe, filiado ao ICAE (ver Gadotti, 1998).

Mundial sobre Educação para Todos⁸ cujo objetivo é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Educação para Todos é a promessa feita em Dakar por mais de 180 nações e visa assegurar educação de qualidade para todas as crianças até 2015 e expandir significativamente oportunidades de aprendizado para jovens e adultos. Esse compromisso pode ser resumido nos seis seguintes objetivos: expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância; assegurar, até 2015, educação gratuita, compulsória e de qualidade; assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados; atingir, até 2015, melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos; eliminar, até 2005, disparidades de gênero na educação primária e secundária e alcançar igualdade de gênero, com foco no acesso de meninas a educação básica de qualidade; e melhorar a qualidade da educação. O Artigo 1 da Declaração afirma que:

“Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”.

(Unesco, 1990, p. 2)

A satisfação das necessidades básicas deve gerar o desenvolvimento humano e a melhoria na qualidade de vida, através da aprendizagem. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos propõe que as necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devam ser atendidas onde quer que existam. O que significa que a alfabetização de

⁸ Após 1990, podemos encontrar os seguintes documentos produtos de encontros internacionais da UNESCO referentes às Declarações sobre a Educação para Todos: Declaração sobre a Educação para Todos, 1993, em Nova Dehli; Declaração sobre a Educação para Todos, 1999, em Seul; Declaração sobre a Educação para Todos, 2000, em Dakar; Declaração sobre a Educação para Todos, 2001, em Cochabamba. Esses documentos estão disponíveis em http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/docinternacionais/decEducacao/mostra_documento.

adultos tomou a dimensão de um problema que precisa ser enfrentado com a mesma seriedade com que se deve tratar a qualificação da escola fundamental para crianças. A principal contribuição desse documento é a ampliação do conceito de alfabetização incluído no Artigo 5 da Declaração:

“As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais”. (Unesco, 1990, p. 4)

A educação básica foi concebida como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, a partir da qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais avançados de educação e capacitação. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos convocou a solidariedade internacional a fim de corrigir as disparidades econômicas, e estabeleceu a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem como uma responsabilidade comum e universal a todos os povos. Para Haddad (1992) a importância dessa convocação reside na participação, pela primeira vez, de organismos e órgãos de campos de ação diferenciados, pertencentes ao Sistema das Nações Unidas⁹, confirmando a tendência de busca de soluções conjuntas para o setor educacional e outros setores. O Brasil assinou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mas tem demonstrado dificuldades para cumprir os compromissos ali assumidos. No Brasil a Semana da Educação para Todos é comemorada desde 1993 e é um dos poucos países do mundo que tem um artigo em sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96¹⁰), determinando que o Plano Nacional de Educação deva ser elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos.

⁹ Além da UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

¹⁰ Ver a esse respeito Soares (2002).

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos aconteceu em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. A V Conferência foi precedida por várias reuniões preparatórias em muitos países. Nessa Conferência foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, além de ter sido adotada uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década de Alfabetização”, em homenagem a Paulo Freire. A Declaração de Hamburgo estabelece a educação de adultos como uma chave para o século XXI e observa que as rápidas transformações na economia, na cultura e na sociedade como um todo demanda a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades. Assim como as novas demandas da sociedade, as expectativas de crescimento profissional exigem, durante toda a vida do sujeito, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades. A Declaração de Hamburgo reafirma os compromissos de continuar atendendo as necessidades básicas de instrução para os adultos, com ênfase na alfabetização e na educação básica. Quanto à alfabetização a Declaração de Hamburgo propõe:

“A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades”. (Unesco, 1997, p.22)

Ao longo dos anos houve um reconhecimento de que a educação não pode ter como função social a eliminação da pobreza, tampouco criar a partir de seu funcionamento condições necessárias para o crescimento econômico sustentável. Se essa é uma missão impossível, é porque fatores macroeconômicos inter-relacionados, em que as políticas públicas e os mercados têm ampla influência, participam de qualquer tentativa de expansão econômica em um país. O reconhecimento de que uma estrutura social desigual e injusta incide sobre os índices de analfabetismo em um país leva a admitir que se a educação, tampouco a alfabetização, não pode resolver os problemas socioeconômicos de um país é porque a base desses problemas reside nas políticas econômicas e não nas políticas

educacionais. É o que ficou explicitamente descrito na Declaração sobre Educação para Todos de Dakar (Unesco, 2001). Contudo, não há como negar a relação entre o estado de extrema pobreza com as baixas taxas de alfabetização. Países como Bangladesh, Etiópia, Gana, Índia, Moçambique e Nepal, nos quais três quartos ou mais da população sobrevivem com menos de US\$ 2 por dia, as taxas de alfabetização de adultos estão abaixo de 63% e o número de analfabetos ultrapassa cinco milhões (Unesco, 2005).

Intensifica-se a partir da Reunião em Dakar a preocupação com um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, caso contrário, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão atingidas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade tendem a se ampliar. De fato, é a persistência dos quadros de analfabetismo de jovens e adultos no mundo que aponta uma relação estreita entre a educação fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. A insuficiente expansão ou a baixa qualidade do ensino elementar em diferentes países eleva os índices de analfabetismo, motivando a criação de programas de educação de adultos.

No ano de 2000 mais de cento e treze milhões de crianças continuavam sem o acesso ao Ensino Fundamental, e cerca de oitocentos e oitenta milhões de adultos permaneciam não alfabetizados (Unesco, 2001). Os países estão reduzindo os avanços em direção à Educação para Todos - e a redução da pobreza - ao concederem uma atenção secundária aos 771 milhões de adultos vivendo sem as habilidades de alfabetização, constatou a 4^a¹¹ Edição do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, intitulado "Alfabetização para a Vida", que foi lançado no dia 09 de novembro de 2005, em Londres, pela UNESCO (ver Unesco, 2005). O Relatório constata que três quartos dos analfabetos adultos do mundo vivem em 12 países (Índia, China, Bangladesh Paquistão, Nigéria, Etiópia, Indonésia, Egito, Brasil, República Islâmica do Irã, Marrocos e República Democrática do Congo). De todas as

¹¹ Os Relatórios anteriores foram: 2005: *Éducation pour tous: l'exigence de qualité*; 2003/4 – *Genre et Éducation pour tous: le pari de l'égalité*; 2002: *Éducation pour tous: le monde est-il sur la bonne voie?*

regiões, o Oeste e o Sul da Ásia têm a menor taxa de alfabetização (58,6%), seguido da África Sub-Sahariana (59,7%) e os Estados Árabes (62,7%). Os países que apresentam menores taxas de alfabetização de adultos no mundo são Burkina Faso (12,8%), Nigéria (14,4%) e Mali (19%). As mulheres constituem 64% dos adultos do mundo que não lêem, escrevem ou compreendem uma mensagem escrita, o que reflete as desigualdades de gênero em muitas sociedades. Em 1990 este valor era de 63%. De acordo com a tendência atual, apenas 86% dos adultos do mundo estarão alfabetizados em 2015, contra os 82% de hoje¹².

As concepções difundidas pela UNESCO sobre a educação de adultos no contexto internacional nos levam a verificar mudanças importantes no conceito e na função social atribuída à educação e por consequência à alfabetização de adultos. Em poucos anos o tema central da UNESCO desloca-se da educação fundamental, dirigida às crianças, para a educação de adultos não alfabetizados, abarcando assim a educação básica. As duas perspectivas programáticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se destacaram e que ganham contornos diferentes em diversos países são a educação continuada e a educação de segunda oportunidade para os excluídos da sociedade. A alfabetização assume o importante papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida.

Ao erigir o ler e escrever como capacidades necessárias em si mesmas, fundamento de outras habilidades a UNESCO contribui para introduzir nos encontros internacionais uma concepção mais estrita da alfabetização, como um momento em que é necessário aprender a ler para posteriormente ler para aprender. Ler e escrever como um conhecimento básico e um direito humano fundamental remetem a uma concepção mais ampla da alfabetização, tomada como um processo que permite uma participação mais efetiva nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita.

¹² O estudo está disponível no endereço www.UNESCO.org.

1.3 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO NACIONAL

No Brasil, até a segunda guerra mundial, a educação de adultos esteve ligada à educação popular. Uma atuação mais sistematizada nesse setor se inicia após o fim da segunda guerra. As iniciativas em direção a uma política nacional de educação datam dos primeiros anos do Estado Novo, com a criação, em 1938, da Comissão Nacional de Ensino Primário e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). São políticas as decisões relativas à difusão do ensino elementar e o direcionamento de uma parcela de recursos dirigidos para alfabetização da população adulta, tendo em vista a percepção do governo de que a educação seria um instrumento capaz de formar novos contingentes eleitorais. Com a derrubada do Estado Novo a alfabetização e a educação das massas populares passaram a ser percebidos como um instrumento de redemocratização, acompanhando as indicações da UNESCO. Uma orientação quantitativa marca as iniciativas estatais ao período que segue após o término da segunda guerra. A difusão do Ensino Fundamental deve-se aos esforços estatais que passa a se ocupar cada vez mais da educação das populações rurais e da proposta de desenvolvimento de uma educação técnico-profissional nas cidades (Paiva 1987).

As primeiras disposições legais surgem em um decreto de 1945¹³ – que dispunha sobre os auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) às unidades da Federação. O FNEP destinava à educação elementar de adolescentes e adultos não alfabetizados 25 por cento desses recursos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. Pela primeira vez, uma significativa parcela de recursos ficava reservada para a educação de adultos. Porém, como a aplicação subordinava-se a um plano geral de ensino supletivo inexistente, estes recursos permaneceram imobilizados por dois anos (Beisiegel, 2004).

¹³ Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945.

A organização da instituição que pudesse responder pelo planejamento e coordenação dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos, concretizou-se com a instalação do Serviço de Educação de Adultos, no ano de 1947. Dois eventos importantes são organizados pelo Serviço de Educação de Adultos: o 1º Congresso Nacional de educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949. Cartilhas e textos de leitura foram produzidos e distribuídos para todas as unidades de ensino já em funcionamento. Nesse mesmo ano foi realizada uma mobilização da opinião pública, coordenada pelo Ministério de Saúde e Educação, e esse conjunto de ações realizadas no campo da educação de adultos recebeu a denominação de Campanha de Educação de Adultos.

O seu fundamento político acompanha as idéias de integração como justiça social, pois era importante impedir a desintegração social, lutar pela paz social e recuperar a população analfabeta que permanecera à margem do processo de desenvolvimento. Conforme os pronunciamentos de Lourenço Filho (1945), coordenador geral da Campanha, as atividades realizadas na Campanha significavam o combate ao marginalismo, para que o país pudesse ser mais coeso e mais solidário. Era necessário educar o adulto, por uma questão de defesa nacional, para que todos pudessem viver de um modo melhor na sociedade em geral.

O objetivo da Campanha era a extensão das oportunidades educacionais com objetivos explícitos de ordem quantitativa. A União deveria instalar um total de dez mil classes de ensino supletivo pelas diversas regiões do país. Até 1950 esperava-se alcançar um total de dezesseis mil e quinhentos, no intuito de tornar o ensino supletivo igualmente acessível a toda população. O professor Lourenço Filho permaneceu na coordenação-geral dos trabalhos até 1950, época marcada pelas principais conquistas do movimento, no que se refere à sua dimensão quantitativa. De fato, ainda no segundo ano da Campanha, todas as unidades da federação mantinham um órgão especialmente dedicado à administração do ensino supletivo.

A indicação de Lourenço Filho para coordenador geral da Campanha deve-se ao seu percurso realizado em diversas atividades intelectuais e acadêmicas aliadas às atividades político-administrativas¹⁴, desde 1930. Adepto aos ideais pedagógicos e sociais que seguem os princípios da Escola Nova, Lourenço Filho tornou-se uma das figuras de maior destaque no cenário educacional brasileiro, quando assina O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

A rede de cursos de ensino supletivo tinha por finalidade tornar acessível a todos os adolescentes e adultos os conteúdos que o ensino primário pretendia fornecer. Nesse sentido, o ensino supletivo forneceria a educação de base ou a educação fundamental para todos os que não tiveram o ensino primário. A Campanha de Educação de Adultos pretendia uma alfabetização em três meses e a condensação do antigo curso primário em dois períodos de sete meses, e uma segunda etapa se destinaria à capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. No ano de 1947 o Ministério da Educação produz um material didático específico para alfabetização de jovens e adultos, orientando o ensino pelo método silábico. O material foi elaborado por uma comissão de professores do Ministério da Educação e em 1946 é lançado o *Primeiro Guia de Leitura*, uma espécie de cartilha oficial da Campanha, cuidando fundamentalmente, dos primeiros passos para ensinar a leitura para os adultos. Tanto no que referia à orientação do ensino da leitura quanto aos conteúdos, a cartilha pouco diferia das cartilhas em uso na alfabetização de crianças (Beisiegel, 2004).

A direção central da Campanha estava disposta a interferir mais diretamente na organização social e econômica e para tanto desenvolveu outras modalidades de atuação através das Missões Rurais de Educação de Adultos, os Centros Sociais de Comunidade e os

¹⁴ Desde 1930, Lourenço Filho vinha exercendo atividades pedagógicas e administrativas no setor educacional. Dentre tantas atividades desenvolvidas podemos citar: membro do Conselho Nacional de Educação (1937); Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação (1937 e 1947-1951); organizador e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946). Lourenço Filho foi o idealizador do conhecido testes de prontidão para alfabetização de crianças, conhecido como Testes ABC (ver Lourenço Filho, 1967), amplamente divulgados nos meios educacionais até a década de setenta (Mortatti, 2000).

Centros de Iniciação Profissional. As Missões pretendiam se constituir como instrumento de desenvolvimento socioeconômico das comunidades e contavam com equipes de especialistas em diferentes áreas. O objetivo era estabelecer um diagnóstico das condições gerais de vida das comunidades e desenvolver programas integrados à educação de base. A partir dos diagnósticos das Missões Rurais eram propostos cursos nos Centros sociais de Comunidade e nos Centros de Iniciação Profissional.

No final dos anos 50, a Campanha de Educação de Adultos sofreu críticas tanto na esfera administrativa quanto na esfera pedagógica: pelo curto período reservado para o aprendizado conferindo-lhe um caráter superficial, e pela inadequação metodológica para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Os relatórios pelo Serviço de Educação de Adultos, por outro lado contém poucas referências em relação às metas não-quantitativas do movimento. A partir de 1954, a Campanha começou a se extinguir, à medida que as iniciativas que visavam zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso.

Uma nova fase da educação de adultos no Brasil foi marcada pelo 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Nesse mesmo ano o Ministério da Educação e Cultura promoveu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo orientado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O 2º Congresso debateu a falência das campanhas e estimulou o desenvolvimento de experiências locais e a busca de novas soluções. Tornava-se cada vez mais urgente garantir uma orientação nacional da educação¹⁵ e acirra-se, durante o Congresso um debate pelo ensino público e gratuito, em todos os segmentos, como responsabilidade da União.

No país, alguns movimentos começam a tratar a educação de adultos de modo inovador e diferente dos defensores da Escola Nova. A teorização pedagógica que emerge da atuação desses movimentos destaca a educação como instrumento de recomposição do poder

¹⁵ Essa orientação foi solicitada desde os anos 20, autorizada na constituição de 1934, mas apresentada no Congresso no ano de 1948 (Paiva, 1987).

político e das estruturas sociais e realizam uma reflexão sobre a incidência do social no pensamento pedagógico brasileiro (Paiva, 1987). Durante o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos um grupo de educadores pernambucanos liderados por Paulo Freire apresenta um relatório intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos Mocambos*. Esse relatório apresentava as bases da educação popular e os germes da proposta pedagógica de Paulo Freire. A proposta explicitava a necessidade do reconhecimento e respeito pelo conhecimento popular, pelo conhecimento aprendido existencialmente pelo trabalhador e pela comunidade, como ponto de partida da prática pedagógica. Durante esse Congresso são debatidas tanto questões referentes à política da alfabetização de adultos quanto às concepções pedagógicas para esse setor, e a educação de adultos passa a ter como função estimular a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. (Beisiegel, 2004).

A partir de 1961, através do Centro de Cultura e dos Círculos de Leitura¹⁶, coordenados e organizados pelo Movimento de Cultura Popular, os educadores da educação popular encontraram meios para formular uma prática educativa que estava sendo desenvolvida em Recife e no Nordeste brasileiro desde a metade dos anos 40 (Freire, 1983). Os procedimentos recomendados por Freire (1975, 1983) visam tornar a alfabetização mais que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. A alfabetização supõe o domínio de tais técnicas em termos conscientes¹⁷. O trabalho iniciava-se pela investigação do universo vocabular dos adultos inscritos nos Círculos de Leitura. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questionar as suas experiências na região em que viviam, na família, no trabalho, na religião, no lazer, na política etc. O conjunto de entrevistas

¹⁶ A proposta dos Círculos de Leitura era substituir a dinâmica de uma sala de aula tradicional para adultos, onde o professor ao ocupar o lugar de um doador colocava o aluno em uma posição passiva diante da aprendizagem. O Círculo de Leitura pretendia substituir o professor, quase sempre doador, pelo coordenador de debate; o aluno, pelo participante do grupo; a classe, pelo diálogo (Freire, 1983).

¹⁷ Esse termo é empregado para se referir a uma “autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto” (Freire, 1983, p. 72).

fornecia aos educadores uma relação de palavras de uso corrente do grupo que estava fazendo parte dos círculos de leitura. Essa lista era considerada representativa do universo vocabular local, e dela eram retiradas palavras geradoras para alfabetização além dos temas geradoras para a pós-alfabetização. Quinze ou dezoito palavras eram suficientes para o processo de alfabetização pela conscientização. O mais importante era que as palavras sugerissem situações de vida comuns e significativas para os participantes.

O educador selecionava as palavras-geradoras a partir da riqueza fonética, das dificuldades fonéticas e dos aspectos pragmáticos da palavra. Selecionadas as palavras geradoras iniciava a etapa da criação de situações sociológicas. As palavras apareciam em pinturas ou fotografias, a partir das quais o educador coordenava um debate em torno delas, levando o grupo à conscientização de situações locais que abririam perspectivas para uma análise dos problemas regionais e nacionais. Após a colocação de uma situação problema diante do grupo, partia-se para a análise ou a descodificação¹⁸ com o ajuda do coordenador de debates.

Somente após o término da análise descodificadora, volta-se à visualização da palavra geradora, estabelecendo-se a partir daí uma relação semântica entre a palavra e o objeto ao qual ela se refere. Apresenta-se a palavra escrita em uma cartela, sem o objeto que ela representa. A palavra, logo depois, aparece separada em duas sílabas e inicia-se o reconhecimento das sílabas e das famílias silábicas que compõem a palavra geradora. Para Freire, é a apropriação crítica e não o aprendizado mecânico o que possibilita ao aprendiz uma formação rápida do próprio sistema de sinais gráficos (Freire, 1983). A partir dessa etapa, tão logo se defronta com as famílias silábicas da palavra geradora, o adulto, cada vez com maior

¹⁸ As descodificações estavam relacionadas à análise crítica da situação codificada. O trabalho de descodificação das situações concretas implica em uma análise das relações entre os seres humanos e o mundo natural para chegar ao mundo da cultura e da história, ou seja, à compreensão da realidade social dos alfabetizando (Freire, 1975, 1983).

facilidade, começa a criar palavras com as combinações fonéticas possíveis depois da decomposição de uma palavra.

Em relação aos resultados práticos, Freire (1983) afirmou que entre um mês e meio e três meses, com uma hora e meia de trabalhos nos Círculos de Leitura, grupos de 25 a 30 adultos já conseguiam ler e escrever. A divulgação dos primeiros resultados da alfabetização chama a atenção de estudantes paulistas, que se deslocaram até Pernambuco para receber treinamento e orientação, da Fundação Campanha de Educação Popular da Paraíba, e do governo do Rio Grande do Norte. A concepção de alfabetização¹⁹ rapidamente se espalha em todo o país e os grupos trocavam entre si experiências, enquanto Paulo Freire e sua equipe, constatando os índices de regressão²⁰ da aprendizagem em Pernambuco, elaboravam um plano de continuação para os recém-alfabetizados. Paulo Freire (1983) propõe a alfabetização não como socialização, mas como ação cultural para libertação e, nesse sentido, o analfabetismo deveria ser interpretado como efeito da desigualdade social. Os programas de alfabetização de adultos deveriam, então, partir sempre do exame crítico da realidade existencial dos educandos, tomando o ato de educar na sua dimensão social e política.

Em 1961 o Governo Federal patrocinou um movimento de educação de adultos, conhecido como Movimento de Educação de Base²¹ (MEB) e articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O Movimento de Educação de Base pretendia oferecer à população rural oportunidades de alfabetização com intuito de preparar o homem das áreas rurais para as reformas básicas, tal como a reforma agrária. No início da década de sessenta, a

¹⁹ Estamos inteiramente de acordo com a observação feita por Soares (2003) de que Paulo Freire não cria um método de alfabetização, mas sim uma concepção de alfabetização que transforma o material com o qual se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza e, por fim, o método com que se alfabetiza. O próprio Paulo Freire declara nunca ter feito uma afirmação irresponsável de ter sido o inventor de um método (Freire, 1975).

²⁰ O fenômeno da regressão ao analfabetismo diz respeito às pessoas com vários anos de escolaridade que se inscrevem em programas de alfabetização (Freire 1983; Oliveira, 2004).

²¹ Após 1964 o MEB é o único grande movimento que sobreviver. Mas sua sobrevivência custou a revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos do movimento. Na Paraíba dos anos 60 emergem três movimentos importantes para alfabetização de adultos: o Sistema de Alfabetização pelo Rádio (SIREPA), o CEPLAR e seus Círculos de Cultura, e a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada do ABC), sendo que este último foi liderado por missionários protestantes e técnicos norte-americanos após abril de 1964 (Paiva, 1987).

educação de adultos foi também alvo da atenção do movimento estudantil. Naquela ocasião, a União Nacional dos Estudantes (UNE) defendia a luta contra a pobreza, o subdesenvolvimento e as reformas básicas. Uma Comissão de Alfabetização foi instituída pela UNE em 1961. O trabalho inicial da Comissão voltou-se para a formação de alfabetizadores através da mobilização de universitários²². O departamento pedagógico da Comissão optou em 1962 pela adoção e adaptação da cartilha do Movimento de Cultura Popular do Recife (Paiva, 1987; Beisiegel, 2004).

Em 1962, o Ministro da Educação Darcy Ribeiro situava a educação de adultos como prioridade, destinando recursos para publicação de manuais e cartilhas de alfabetização de adultos. O Programa de educação do governo já contava com a influência dos trabalhos e debates centralizados no Recife desde 1961 e sob a liderança de Paulo Freire. Em função da divulgação dos procedimentos de alfabetização empregados por Paulo Freire, em várias áreas melhor dotadas de recursos financeiros e meios de articulação, em meados de 1963 o professor Paulo Freire é convidado para integrar o Ministério da Educação e Cultura nos setores de educação popular e alfabetização de adultos. Em 21 de janeiro de 1964 foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que recomendava o uso da concepção de alfabetização de Paulo Freire na realização dos trabalhos coordenados pelo Ministério.

O golpe militar censura os programas que haviam se multiplicado entre 1961 e 1964, e o governo permite apenas programas assistencialistas e conservadores. Após o golpe militar, em seus anos de exílio, Paulo Freire acumula uma série de experiências e sistematiza os procedimentos desenvolvidos na sua concepção de alfabetização, empregando-os com diferentes povos dos mais diferentes países. Retorna ao Brasil em 1979 e dedica-se às tarefas políticas partidárias, ao magistério superior, às assessorias e consultorias. Em 1989 ficará à frente da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, quando suas reflexões voltam-se

²² Sobre o trabalho conduzido pela Comissão e seus percalços ver Beisiegel (1986, 2004).

mais para a política educacional e para a prática pedagógica. Importa notar que o trabalho na alfabetização de adultos não foi retomado. Essa não era a primeira vez que esteve participando de um setor do governo, pois teve a oportunidade de difundir suas idéias no Brasil quando foi Coordenador do Plano Nacional de Alfabetização em 1963 (Freire, 1983, 1987). Ao erigir a alfabetização como um problema político, Freire (1981) acaba por acentuar a aquisição da leitura e da escrita como um problema não estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico e metodológico.

Apesar das críticas à filosofia educacional de Paulo Freire, e dos limites identificados nos procedimentos recomendados em sua concepção de alfabetização, não há como negar suas contribuições à área de alfabetização de adultos e à própria educação. Na verdade, Paulo Freire cria também uma concepção de educação como prática da liberdade, como meio de democratização da cultura, educação como conscientização. Quanto aos limites de sua concepção de alfabetização, Moura (2004) ressalta que o trabalho de Paulo Freire deixa em aberto uma série de formulações sobre o processo de aquisição da língua escrita dos adultos e o modo como essa aquisição atinge o desenvolvimento cultural dos adultos. No que se refere aos aspectos linguísticos, destacamos na concepção de alfabetização criada por Paulo Freire a importante reflexão sobre os aspectos semânticos e pragmáticos das palavras geradoras nas atividades orais, e a ausência de um trabalho mais sistemático que envolvesse a estrutura fonológica das mesmas.

Na atualidade, à luz das contribuições da psicologia cognitiva para o desenvolvimento da leitura e da escrita, é possível retomar os procedimentos sistematizados por Paulo Freire e lançar algumas hipóteses sobre o fenômeno de regressão, alvo de sua preocupação na época. Se os alunos retornam às classes de alfabetização é porque constatarem por conta própria uma não apropriação do sistema de escrita, ou seja, a leitura e a escrita não foram automatizadas. Os procedimentos enfatizam um tipo de decodificação das palavras geradoras que permanece

no nível da sílaba e talvez fosse importante incorporar nesses procedimentos um trabalho mais sistemático de instrução sobre as correspondências letra-som, de tal modo que todas as unidades linguísticas possam passar pelo processo de conscientização. A linguagem falada não é constituída apenas por unidades significativas e essa é uma descoberta importante para a aquisição inicial da leitura e da escrita (Capovilla, 2005).

Se a fluência não foi alcançada torna-se necessária a inclusão de mais atividades tanto de leitura quanto de escrita, que possam favorecer o desenvolvimento dessas habilidades. Aludimos à possibilidade desta fluência estar relacionada não só a mais atividades didáticas, mas também da possibilidade de se usar as habilidades de leitura e escrita no dia a dia. Em função de desvantagens sociais óbvias que caracterizam as condições de vida dos jovens e adultos inscritos em classes de alfabetização é praticamente impossível a aquisição de material escrito; além da falta de bibliotecas ou centros culturais que não permitem a criação de mudanças no contexto de vida dos alunos de forma a incorporar ao lazer das comunidades atividades mediadas pela leitura e pela escrita. Por outro lado, sobretudo no interior do país, não há provavelmente necessidade da leitura e da escrita em seus ambientes de trabalho.

Retornado à descrição histórica, em 1967, o governo autoriza a criação de uma fundação - o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - apta a estabelecer convênios com entidades nacionais e internacionais, públicas e privadas. O Movimento Brasileiro de Alfabetização inicia suas atividades em 1970 com os objetivos de lançar um movimento de alfabetização e semiprofissionalização de adolescentes e adultos. Durante seus anos de existência o MOBRAL funcionou com enorme autonomia e estabeleceu sua estrutura em paralelo aos sistemas de ensino existentes. O Programa do MOBRAL relacionava-se diretamente com os municípios criando em todo país comissões locais que executavam o serviço educacional.

O MOBRAL foi criticado pelos reduzidos resultados alcançados em razão do desperdício de recursos, diretivismo pedagógico, despreparo do pessoal docente e funcionamento precário. A sua sucessora, a Fundação Educar, abandonou a execução direta dos serviços educacionais e assumiu a função de órgão de fomento e apoio técnico, incentivando convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias. Muitos municípios estabeleceram um convênio com a Fundação Educar e todos foram surpreendidos pela sua extinção em 1990. Como não houve etapa de transição, muitos professores de alfabetização e pós-alfabetização tiveram que encerrar suas atividades ou assumi-las com recursos próprios (Di Pierro, 1992).

Assim, em 1985 o MOBRAL foi transformado em Fundação Educar, que por sua vez foi extinta em março de 1990, pela Medida Provisória 251, no início do governo do Presidente Fernando Collor. Em setembro de 1991 o governo Collor lançou no plano federal, através do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de alfabetização e Cidadania (PNAC), que se extingue no mesmo ano em que foi anunciado. O PNAC tinha como meta promover uma grande mobilização social em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, mas na prática as comissões criadas não tiveram nenhum controle efetivo sobre os projetos instaurados e recursos distribuídos.

Entre os anos de 1994-95, o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993) incentivou um processo nacional de discussão sobre o futuro e os rumos da educação escolar brasileira. Através dele chegou-se a constituição de um fundo para a educação e a plataforma de Fernando Henrique Cardoso para o pleito de 1994 anunciava intenções de materializar os objetivos do Plano Decenal. Todavia, o futuro governo defendia o Plano com certa continuidade em relação às metas e acentuada descontinuidade no que se referia às estratégias. O teor da Lei 9.424/96, que regulamentou a emenda 14/96, excluiu do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

Magistério (FUNDEF) a Educação de Jovens e Adultos. Esse fundo é responsável pela distribuição de verbas provenientes da arrecadação de impostos a municípios e estados, mas essa distribuição é feita de modo proporcional ao número de matrículas efetuadas nas respectivas redes de ensino na Educação Fundamental. O veto presidencial impediu que matrículas efetuadas em Programas de Educação de Jovens e Adultos fossem incluídas no cômputo que define o volume das verbas do FUNDEF para cada Município ou Estado, desestimulando a abertura de vagas nesse setor. Esse é um momento em que se desloca da União para os Estados e Municípios as atribuições relativas à Educação de Jovens e Adultos, com apelos inclusive dirigidos às organizações não-governamentais (Soares, 2002).

O governo de Fernando Henrique Cardoso incentivou o Programa de Alfabetização Solidária, através de uma organização não-governamental que tinha por objetivo reduzir os índices de analfabetismo no Brasil e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. Em janeiro de 2001, o presidente sancionou a Lei 10.172/2001, com nove vetos, que aprova o Plano Nacional de Educação (ver Soares, 2002). O Plano Nacional de Educação anuncia intenções para a Educação de Jovens e Adultos, como erradicar o analfabetismo até o final da década coberta pelo Plano, sem garantir, entretanto, os meios que viabilizem esta finalidade, em consequência da Lei do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação fundamental e de valorização ao magistério: o FUNDEF.

O Ministério da Educação, de acordo com o programa de trabalho do atual governo, elaborou em 2004 um Projeto de Emenda Constitucional para a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituirá o atual do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Enquanto o FUNDEF contemplava apenas o Ensino Fundamental, o FUNDEB alcançará toda a educação básica, que compreende a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio. A Educação de Jovens e Adultos

foi finalmente contemplada na distribuição dos recursos de um fundo nacional de educação pelo Projeto de Emenda Constitucional e hoje faz parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria foi criada em julho de 2004 e é a mais nova secretaria do Ministério da Educação e Cultura. O Departamento de Educação de Jovens e Adultos, integrante do SECAD, tem como propósito lançar diretrizes políticas e pedagógicas, compreendendo a alfabetização como o início da escolarização e parte integral da política da Educação de Jovens e Adultos. Nesse Departamento, a Coordenação-Geral de Alfabetização acompanha a logística de funcionamento do Programa Brasil Alfabetizado, lançado pelo atual governo em 2003²³.

1.4 LEGISLAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E AS CONSEQUÊNCIAS DAS INICIATIVAS MARCADAS PELA DESCONTINUIDADE

Durante o regime militar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692 de 1971 colocou Educação de Adultos em um capítulo próprio, ou seja, no Ensino Supletivo. Em termos legais foi a primeira vez que a Educação de Jovens e Adultos tornou-se diferenciada do ensino regular básico e secundário, onde a suplência tinha como objetivo suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos, que não conseguiram seguir ou concluir a escolarização na idade própria, e pode efetuar-se através de cursos acelerados, ensino individualizado, educação à distância e exames de verificação de conhecimentos. Entretanto, a lei 5.692/71 restringiu o direito à escolarização apenas para os sujeitos entre sete aos catorze anos de idade.

O direito à educação básica tem na Constituição de 1988 um avanço na direção desse direito ao estabelecer, no artigo 208, como obrigatório e gratuito e dever do Estado todo o Ensino Fundamental, e não apenas a educação de sujeitos de 7 a 14 anos de idade. Um compromisso expresso na Constituição de 1988, Artigo 60 das Disposições Transitórias, é a erradicação do analfabetismo em dez anos.

²³ Ver <http://www.mec.gov.br>

A LDB 9.394/96 incorporou a mudança conceitual de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se encaminhava desde o final da década de 80 e substituiu o termo “ensino supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”. Para Soares (2002) essa substituição foi importante, pois o termo ensino se restringe à mera instrução e o termo educação é muito mais amplo à medida que inclui diversos processos de formação. A LDB de 1996 inclui no seu Título V, capítulo II, a seção V designada *Da Educação de Jovens e Adultos*. Os artigos 37 e 38 integram esta seção e a EJA torna-se uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

O Parecer 11/2000 regulamenta o artigo 37 da LDB atual e nomeia os cursos de Educação de Jovens e Adultos e os exames supletivos. Hoje, o principal documento que regulamenta e normatiza a EJA é o documento intitulado “Diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos”. Aprovado na Câmara de Educação Básica (CEB) em maio de 2000, o Parecer contém dez itens e estabelece três funções para a Educação de Jovens e Adultos: a função reparadora, que se institui pela restauração de um direito negado e se refere à inserção no circuito dos direitos civis; a função equalizadora, que propõe proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola para aqueles que até então foram mais desfavorecidos; a função qualificadora, que se refere às necessidades de atualização contínuas, características da era que nos encontramos. Tais funções estão de acordo com os documentos e relatórios da UNESCO para o século XXI (ver Brasil, 2000a, 2000b).

O terceiro item do Parecer trata das bases legais das Diretrizes para a EJA e mostra que existe hoje uma diversidade de projetos, de propostas, de programas tributários do rompimento com o modelo que caracterizou a Educação de Adultos a partir da LDB 5.692/71. Nesse terceiro item encontramos também os limites de idade para ingresso em cursos de EJA: 14 anos para etapa do Ensino Fundamental e 17 anos para o ingresso no ensino médio. O

período atual é de transição, de forma que ainda existem na prática, idéias de aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação como direito e assentada na qualidade (Soares, 2002). Na prática, as redes podem optar por incorporar os alunos não-crianças nas chamadas turmas regulares do Ensino Fundamental, o que também dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado às demandas e possibilidades próprias de outras faixas etárias que não aquelas para as quais o Ensino Fundamental foi originalmente idealizado.

Ao permanecer, durante anos, independente da Educação Fundamental, a Educação de Adultos no Brasil recebeu uma parcela menor de investimentos dos recursos financeiros estatais. Consideramos a falta de recursos como um dos fatores que dificultou a constituição da EJA como um setor que pudesse ser diferenciado da educação oferecida à população infantil.

No Brasil, a flutuação no estabelecimento de políticas de investimentos da União gerou uma descontinuidade das ações dirigidas à alfabetização de adultos, impedindo a sistematização das experiências nessa área. As campanhas de erradicação do analfabetismo são anunciadas com metas a serem alcançadas em um curto período de tempo, deixando entrever, por um lado, a interferência dos imperativos externos desenvolvimentistas, e por outro, os interesses dos governantes de obter o consenso da população para o Governo da hora. Chegamos ao século XXI com a lamentável constatação de que não foram providenciados os mecanismos e as instâncias que pudessem promover a sistematização das experiências, nem a formação de educadores especialistas na área de alfabetização de adultos, dificultando o surgimento de um aporte teórico que possa ser considerado próprio desse campo de conhecimento e área de atuação.

No Brasil, as estimativas mostram o crescimento do percentual de adultos alfabetizados no País: em 1920, somente 35% nesta faixa etária sabiam ler; em 1950, 49%; em 1970, 64%, chegando a 74% em 1980. Mas é preciso compreender que apenas nos últimos

vinte anos é que o analfabetismo diminuiu em números populacionais absolutos. O aumento desta taxa deve-se, sobretudo, à expansão da educação pública no Brasil e, em seguida, à Educação de Adultos. As evidências indicam que as grandes campanhas para erradicar o analfabetismo têm um impacto limitado no aumento das taxas de alfabetização (INEP, 2003).

Em relação às taxas de analfabetismo, por exemplo, a taxa de analfabetismo nos domicílios com rendimento superior a dez salários mínimos é de 1,4 %, enquanto que para os domicílios com rendimento inferior a um salário mínimo é de quase 29% (INEP, 2003). Tomando-se as taxas de analfabetismo da população de 15 ou mais anos no Brasil e comparando-as a outros países, fica clara a desvantagem brasileira. O Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo aproximadamente quatro vezes superior à da Argentina e três vezes superior à do Chile. Talvez isso ajude a explicar porque a Argentina e o Chile ocupam as 34ª e 38ª posições, respectivamente, no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), enquanto o Brasil ocupa a 73ª (Unesco, 2005).

Embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído o número absoluto de analfabetos no Brasil hoje é cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais. Quando aplicado o conceito de “analfabeto funcional”, que inclui todas as pessoas que possuem menos de quatro séries de estudo concluídas, esse número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros (INEP, 2003). O analfabetismo, no Brasil, é marcado pela desigualdade regional. O Nordeste brasileiro contém a maior taxa de analfabetismo, abarcando aproximadamente 50% do total de analfabetos do País (INEP, 2003). Os dados mostram também que o analfabetismo atinge as diferentes faixas etárias de modo distinto. Enquanto os maiores índices estão localizados nas faixas etárias mais elevadas, observa-se também a existência de analfabetos nas faixas etárias que correspondem aos níveis de educação fundamental e média (IBGE, 2001). Isso indica a fragilidade do sistema educacional brasileiro que ainda carece de qualidade para bem alfabetizar todas as crianças.

O Índice de Desenvolvimento Juvenil desenvolvido pela UNESCO no Brasil, e lançado mundialmente no dia 10 de maio, também aponta em 2005 para a urgência de incrementos nos investimentos em educação, como um dos três elementos essenciais para o aumento da qualidade de vida da população (os outros dois seriam renda e saúde) entre 15 a 24 anos. No Brasil existe hoje mais de sete milhões de jovens fora da escola, o que equivale à população da Suíça e ao dobro da população do Uruguai (Unesco, 2005).

Essa penosa constatação nos remete a outra também dramática referente ao baixo desempenho do sistema escolar brasileiro. Os resultados do último Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) atestam a ineficácia do sistema ao apontar que 59% das crianças que concluem a quarta série não sabem ler e compreender em níveis adequados. Também nas avaliações internacionais, a qualidade da educação básica do Brasil ainda aparece entre os últimos lugares. Embora, em média, as crianças permaneçam aproximadamente 8,5 anos na escola, elas só conseguem concluir, em média, 6,8 séries, ou seja, menos do que o nível fundamental. Apenas 62,4% das crianças ingressantes possivelmente concluirão esse nível de ensino (INEP, 2003).

O fracasso na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas e hoje se revela em avaliações externas a escola: avaliações estaduais (como Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP, e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública-SIMAVE); avaliações nacionais (como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB, e o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM); e avaliações internacionais (como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA). Diante dos precários resultados que vem sendo obtidos nessas avaliações, no que tange à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, com sérios reflexos ao longo de todo Ensino Fundamental, e a taxa de analfabetismo de jovens e adultos no nosso país, considera-se premente uma revisão dos quadros referenciais e os processos de ensino

que têm predominado em nossas salas de aula. Para tanto, é preciso estabelecer o que está no cerne da alfabetização, entendida no presente trabalho, como um momento específico da escolarização na qual se dá a aquisição do sistema de escrita pelo aluno. Trata-se de aprender a ler e a escrever, para que mais adiante, a própria atividade de leitura seja usada para aprender a partir do que foi lido. A aquisição do sistema de escrita é, então, um dos primeiros estágios, de um longo processo no aprendizado da leitura e da escrita, e deve ser o foco da alfabetização.

1.5 ALFABETIZAÇÃO: DEFINIÇÕES, LIMITES E FOCO

As definições de leitura e de escrita permanecem como objetos de um intenso debate e controvérsias, tendo em vista, por um lado, a recente conquista da universalização do ensino e a persistência dos quadros de fracasso escolar atribuídos aos problemas de ensino e aprendizagem verificados nas escolas, e por outro, o aumento crescente das demandas da sociedade em relação aos níveis de leitura que, por sua vez tornou as necessidades de formação e informação dependentes de leitura e mais leitura. A proposta da UNESCO, no final dos anos 70, de ampliação do conceito de alfabetização para alfabetização funcional, e a indicação de que as avaliações internacionais, sobre o domínio de competências de leitura e de escrita, medissem além das capacidades elementares de ler e escrever torna o tema da educação permanente alvo de discussões em vários países. Para Soares (2004), a partir de então ocorre em diferentes países uma necessidade de reconhecer e nomear práticas de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de leitura e de escrita resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Durante a década de 80, emerge o termo *letramento* no Brasil, *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal, para referenciar fenômenos distintos dos termos usados nesses países para o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra *literacy* já estava presente nos dicionários desde o final do século XIX, mas foi nos anos 80 que o nível de competência de leitura e de escrita da

população começa a ser avaliado, distinguindo-se das habilidades básicas de leitura e de escrita adquiridas na instrução inicial da leitura e da escrita.

As práticas sociais de leitura e de escrita tornaram-se um problema relevante à medida que houve a constatação de que a população, embora alfabetizada, não tinha domínio das habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva nos diferentes contextos sociais e profissionais mediados pela língua escrita (Leclercq, 1999; Kirsch & Jungeblut, 1986). É assim que vimos surgir na língua francesa uma literatura voltada para o tratamento do problema do *illettrisme* ou *analphabétisme fonctionnel* anunciados como um problema social (Leclercq, 1999), bem como na língua inglesa os problemas de *literacy* recebem a atenção de instâncias governamentais (Kirsch & Jungeblut, 1986). Esses países conduzem até hoje um intenso debate sobre os problemas da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, porque, como ocorre em outros países, também enfrentam muitos desafios para alfabetizar adequadamente os alunos inscritos na fase inicial da escolarização. Grupos de pesquisadores foram, então, convidados para produzir documentos que resumissem as principais discussões científicas sobre o tema da alfabetização e oferecessem estratégias para elevação do desempenho dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais, contribuindo para operacionalizar programas com propostas de intervenção nesse setor. Sem pretender uma discussão muito extensa sobre as diferenças entre os países citados, destacamos o grande volume de publicações sobre o tema da aquisição da leitura e da escrita nesses países com contribuições de grupos de pesquisadores que participam da confecção de relatórios internacionais e programas nacionais, e que contam com iniciativas do Poder executivo (na França), pelo Poder Legislativo (na Inglaterra) ou por ambos (nos Estados Unidos).

Na França, o Observatório Nacional de Leitura foi criado em 1995 e vem produzindo relatórios abrangentes²⁴ sobre os ciclos escolares correspondentes aos anos de escolarização

²⁴ Ver *Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, et Observatoire National de la Lecture* (1998, 2002, 2003a, 2003b).

daquele país. Nos Estados Unidos, os sinais de alerta para o aumento na incidência de crianças e jovens com dificuldades de leitura foi dado pelo sistema de avaliação nacional²⁵, aplicado ao final da 4ª, 8ª e 11ª séries de 1992, e diante das repercussões desses resultados o NAEP foi aplicado em caráter excepcional em 1994, com resultados mais desastrosos do que os reportados em 1992²⁶. Por essa razão, o Congresso Americano aprova Lei denominada *Health research Extension* e solicita ao Instituto Nacional para Crianças e Desenvolvimento Humano²⁷ (NICHD), a realização de um relatório particularmente voltado para os métodos fônicos na alfabetização, em articulação com o Ministério da Educação, à medida que as idéias difundidas pelos adeptos da Linguagem global²⁸ haviam sido disseminadas e tornaram-se muito influentes. Em função das reações ao relatório publicado pelo Conselho Nacional de Pesquisa²⁹, em 1998, o Congresso norte-americano solicitou um painel nacional para avaliar a base de conhecimentos científicos sobre a aquisição da leitura e da escrita, e dele resultou o Painel Nacional de leitura³⁰.

A análise tanto do relatório francês (*Ministère de la Jeunesse, de L'Éducation et de la Recherche*, 1998) quanto do relatório americano, evidencia a necessidade urgente de que a aprendizagem da leitura e da escrita seja objeto de um ensino sistematizado, direto e explícito. Tal conclusão se fez mediante análise de evidências empíricas que demonstraram as implicações positivas para a aprendizagem da leitura e da escrita o desenvolvimento da

²⁵ *National Assessment of Educational Progress-NAEP*

²⁶ Ver *National Assessment of Educational Progress – NAEP* (1994, 1995).

²⁷ *National Institute of Child and Human Development* (NICHD)

²⁸ A *Whole Language* tem suas raízes em teorias psicolinguísticas e propõe uma natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, por conseguinte, do ensino. A sua difusão nos Estados Unidos, e em outros países, nos anos 70 foi seguida pela divulgação de textos de Kenneth Goodman e Frank Smith sobre a teoria psicolinguística do processo de leitura, com impacto nas teorias, políticas e práticas de alfabetização. A premissa básica desta teoria é de que um texto é uma variedade da linguagem humana e, como tal, os aprendizes deveriam ler e escrever de um modo tão fácil e naturalmente quanto aprende a falar; para tanto basta motivação e oportunidade (Smith, 1973, 1975; Smith, Goodman, & Meredith, 1970). A proposta pedagógica de alfabetização da *Whole Language* aproxima-se das que, no Brasil, a partir dos anos 80, foram influenciadas pelos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Sob a denominação de construtivismo (posteriormente socioconstrutivismo), essas idéias foram incorporadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Uma investida minuciosa sobre as teorias da *Whole Language* foi realizada no trabalho de Adams (1990).

²⁹ *National Research Council*.

³⁰ *National Reading Panel*.

consciência fonológica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências grafofonêmicas³¹.

No Brasil, o conceito de analfabetismo funcional promoveu uma arena de debates em torno do próprio conceito de alfabetização e o foco das discussões tem sido a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Os debates acarretaram discussões em torno dos aspectos centrais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita³², mas também fez emergir uma superposição entre alfabetização e letramento, uma extensão mesmo do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento (Soares, 2003; Oliveira, 2003). Seguindo a definição dada por Soares (1998), letramento é um conjunto de práticas sociais ligadas aos usos sociais da língua escrita, no qual os indivíduos respondem adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Envolve, assim, mais do que ler e escrever, no sentido estrito, à medida que implica no uso das habilidades de ler e escrever para atender às exigências sociais. Distribui-se em graus de domínio e possui uma diversidade de habilidades individuais consideradas como suas constituintes.

A observação de que o conceito de letramento envolve mais do que ler e escrever, não implica em uma dissociação entre alfabetização e letramento. Esses processos podem ser considerados interdependentes e indissociáveis: a alfabetização ocorre no contexto *de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto *da* e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Admitimos, ao enfatizar a língua escrita como um modo de representação da língua, que a aquisição do sistema de escrita não garante um uso produtivo do código. Daí aderirmos à proposta de Soares (1998), na qual uma prática pedagógica alfabetizadora,

³¹ As relações fonema-grafema são denominadas *phonics* na língua inglesa, o que leva a certa confusão, no Brasil, quando se interpreta *phonics* por método fônico. Soares (2004) observa que não há na língua Portuguesa um substantivo correspondente ao substantivo *phonics* da língua inglesa.

³² Esposito (1992), ao analisar os trabalhos publicados nos Cadernos de Pesquisa, entre os anos 70 e 90, que assumem como foco o tema da aquisição da leitura e da escrita pela criança, afirma que ao longo dos anos foram ampliados os critérios empregados na avaliação das condições das crianças nas fases preliminares e iniciais da alfabetização, asseverando que as publicações dos Cadernos nesse período espelham a ênfase destas perspectivas, em cada década, para tais avaliações.

imbuída da importância das práticas sociais de leitura e de escrita, pode efetivar o *alfabetizar letrando*.

Os censos demográficos, a mídia e as produções acadêmicas apresentam definições superpostas e mescladas dos conceitos de alfabetização e letramento, de tal modo que tem levado à concepção equivocada de que os dois conceitos possam ser fundidos, apagando-se a singularidade de cada um dos dois fenômenos. Isso sim se constitui um risco: o apagamento da singularidade da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que envolve conhecimentos, habilidades e competências específicos.

No âmbito da alfabetização de crianças e de adultos encontramos, nos últimos anos, uma clara referência à importância de uma prática alfabetizadora que seja desenvolvida em uma perspectiva de letramento. Identificamos em alguns trabalhos a diferenciação entre letramento como prática social e letramento como prática individual, sugerindo uma prática alfabetizadora que prioriza as situações de aprendizagem a partir do letramento social em detrimento das atividades que visam o domínio do sistema alfabético (Durante, 1998; Kleiman & Signorine, 2001). Por outro lado, algumas propostas pedagógicas assumem a perspectiva do alfabetizar letrando, propondo atividades em sala de aula para desenvolver um uso produtivo do código alfabético através de uma série de atividades que propicie ao aprendiz a interação com a língua em uma perspectiva reflexiva (Soares, 1998; Albuquerque & Leal, 2004).

O documento “Educação para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental: Proposta Curricular 1º segmento” (Brasil, 1999) tem como objetivo constituir-se como um subsídio para elaboração de projetos e propostas curriculares, tendo em vista a formação de educadores e a produção de materiais didáticos. A Proposta abrange os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e traz orientações curriculares para o período de alfabetização e pós-alfabetização. Destaca-se o fato de que muitos professores que fazem parte dos programas de

Educação para jovens e adultos têm ou já tiveram experiências com o ensino regular infantil e com base nessa experiência, utilizam métodos e conteúdos da educação infantil. A maior parte das sugestões de atividades concentra-se no desenvolvimento da compreensão sobre as funções sociais da escrita, com pouco destaque às atividades que visam o desenvolvimento de recursos básicos para a compreensão do sistema alfabético de escrita.

A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados promoveu em setembro de 2003, em Brasília, o Seminário intitulado “O poder legislativo e alfabetização infantil: Os novos caminhos”, evento que representou o início de uma revisão crítica do modelo de alfabetização adotado no país nos últimos vinte anos e ratificado pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). O Relatório encomendado pela Câmara dos deputados ao painel de especialistas em alfabetização infantil foi publicado (ver Capovilla, 2005) e tornou-se uma referência importante dentre as publicações em língua Portuguesa sintonizadas com as contribuições da ciência cognitiva para a alfabetização. Destaca-se, no referido Relatório, a crítica a uma confusão presente nos PCNs entre o objetivo e o processo da alfabetização, à medida que o texto dos PCNs advoga a favor da competência discursiva como questão central da alfabetização, considerando que se o objetivo da alfabetização é ensinar o aluno a produzir e interpretar textos, não seria possível esse processo iniciar com letras, sílabas, palavras ou sentenças fora do contexto, pois elas não possuem qualquer relação com a competência discursiva. A excessiva ênfase nos processos discursivos no ensino da leitura e escrita obscureceu a importância do ensino sistemático do sistema de escrita mesmo que feito de forma compreensiva e significativa para o aprendiz. Para os autores do Relatório a confusão entre o objetivo e o processo da alfabetização obscurece a própria concepção de um processo e a discussão sobre o que estaria em jogo ao longo desse processo (Capovilla, 2005).

Sabemos que os adultos de hoje que buscam programas de alfabetização, representam todos àqueles que sofreram de modo direto os efeitos históricos e sociais do fracasso escolar. A persistência dos quadros de analfabetismo de jovens e adultos no nosso país, mesmo com tantas iniciativas e programas instaurados após os anos 40, demonstra a necessidade e a urgência de avançarmos nas pesquisas que possam contribuir para cernir, fundamentalmente, o que é central e o que é periférico nesse aprendizado.

2 - A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UM SISTEMA ALFABÉTICO DE ESCRITA

“A arte de ler e a arte de escrever, como a arte de falar e de entender, são artes esquecidas. Servimo-nos delas freqüentemente sem respeito nem reconhecimento”. (Morais, 1996, p.11)

2.1 PREÂMBULO

O objetivo do presente capítulo é apresentar os principais fatores que interferem na aquisição inicial da leitura e da escrita, em ortografias alfabéticas, a partir de investigações realizadas no contexto da psicologia cognitiva. Ao longo da história da humanidade, sistemas de escrita foram inventados, diferenciando-se pela representação de diferentes aspectos da língua: dos pictogramas aos ideogramas, destes aos silabários e, por fim, ao alfabeto. Uma breve revisão dos sistemas de escrita inventados pelos homens será apresentada na primeira seção deste capítulo. O alfabeto é um instrumento específico de representação da linguagem falada, e como todo artefato cultural, exige do aprendiz alguns conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades durante o seu aprendizado.

Nos últimos anos, pesquisas realizadas com o objetivo de investigar a aprendizagem da leitura e da escrita contribuíram para significativos avanços, tanto na produção de conhecimentos sobre fatores influentes nesse aprendizado, quanto na produção de conhecimentos que podem contribuir para o ensino eficaz da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos. A literatura tem indicado a necessidade de uma revisão conceitual envolvendo a própria definição de leitura e de escrita (Capovilla, 2005; Fayol & Gombert, 1999; Gombert & Colé, 2000; Morais, 1996; Perfetti & Marron, 1995; Soares, 1998, 2004). A definição de leitura e os modelos que buscam uma descrição dos processos subjacentes ao ato de ler são os temas, respectivamente, da segunda e da terceira seção. A escrita e suas especificidades serão tratadas na quarta seção.

As habilidades de leitura e de escrita devem ser consideradas duas habilidades distintas, porém relacionadas uma e outra mobilizando processos cognitivos e conhecimentos, quer comuns quer específicos. Índices e estatísticas sobre o domínio de habilidades de leitura e de escrita, por exemplo, constantemente fundem a leitura e a escrita em uma única habilidade, negligenciando as especificidades de cada uma, bem como as diferenças entre elas. Como adverte Soares (1998), uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever, ou ainda uma pessoa pode ser capaz de ler, mas escrever muito mal. Tanto a leitura como a escrita devem ser investigadas como um conjunto de habilidades, e não como competências únicas, ou seja, ler envolve uma série de habilidades e o mesmo ocorre com o ato de escrever. Definidas as especificidades e o conjunto de habilidades envolvidas na leitura e na escrita, cabe ainda abordar a relação entre o desenvolvimento da habilidade de leitura e o desenvolvimento da habilidade de escrita no início da escolarização. Esse é o tema da quinta seção do presente capítulo.

Tomar a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades permite defender a especificidade do processo de alfabetização como um período de tempo reservado para aprender a ler e a escrever. Aprender a ler faz parte de um longo processo, onde o reconhecimento de palavras é uma das primeiras e importantes tarefas do aprendiz. Do mesmo modo aprender a escrever exige um longo percurso na qual a habilidade de soletrar (De só+letra+ar) é apenas uma dentre as várias que farão parte desse período inicial. Considera-se fundamental no presente trabalho discutir os processos cognitivos envolvidos no ato de ler e de escrever, e como esses processos concorrem para uma leitura e uma escrita fluente.

2.2 OS SISTEMAS DE ESCRITA

A designação da leitura e da escrita como artes (Morais, 1996) ou como tecnologias (Soares, 1998) acentua nessas atividades a matéria que as fundamenta, a saber, um sistema de

escrita. A definição adotada no presente trabalho é a de um sistema de escrita como um artefato cultural, feito com arte então, e como tal seu domínio necessita de instrução e de um aprendizado sistemático. A sua produção sempre dependeu de outros artefatos que produzissem marcas sobre uma superfície e de artesãos que tivessem apreendido os princípios de codificação e decodificação em uma dada língua (Scliar-Cabral, 2003). Como artes ou tecnologias, a leitura e a escrita mobilizam um conjunto de conhecimentos que são aplicados à atividade de ler e escrever, e seu objetivo é o domínio de uma matéria: o sistema de escrita em questão. Considera-se que para aprender a ler e a escrever em um sistema de escrita alfabético, crianças, jovens e adultos precisam tornar esse sistema objeto de conhecimento e descobrir de que modo esse sistema representa a língua em sua condição de código. O índice de analfabetismo de adultos em diferentes países oferece um lamentável testemunho a favor desse argumento: fora de um contexto sistemático de aprendizagem, poucos são aqueles que conseguem o domínio da leitura e da escrita.

A história mostra a existência de diferentes sistemas de escrita adotados pela espécie humana para realizar registros de modo convencional ou obter informações: os pictogramas, os ideogramas, os silabários e o alfabeto (Sampson, 1996). Os sistemas mais antigos de escrita são os sistemas pictográficos e os ideográficos, denominados também por Sampson (1996) como sistemas semasiográficos³³. A principal característica dos pictogramas e dos ideogramas é que os símbolos usados nesses sistemas não se reportam à fonação, ou seja, não representam qualquer elemento fônico da linguagem falada. Em outros termos, pictogramas e ideogramas são elementos gráficos que representam, através de desenhos, o que a linguagem falada pode transmitir através de palavras e de frases. Em uma grafia por pictogramas faz-se uso de uma imagem fiel ou aproximada daquilo que a forma indicada significa através de desenhos simplificados, específicos ou detalhados. Uma mensagem escrita com pictogramas

³³ Sampson (1996) observa que a semasiografia está presente nas culturas modernas em diferentes domínios da comunicação pública: nos sinais de trânsito, nas instruções de lavagem de roupa, nas informações sobre o tempo de validade de comida congelada, no teclado de computadores como @, &, etc.

comporta um número fixo de símbolos que foram convencionados pela comunidade, exigindo assim um saber sobre o significado dos símbolos para a apreensão da mensagem. Em uma grafia por ideogramas, o elemento gráfico representa uma idéia, e o mesmo elemento gráfico pode ser usado para designar uma outra idéia. Por exemplo, uma flecha indicando uma direção a ser seguida é um ideograma do mesmo modo que os algarismos e os sinais gráficos usados no nosso sistema de notação numérica (Camara Jr., 1986; Sampson, 1996).

Os sistemas de escrita que possibilitaram a representação da linguagem falada em seus elementos fônicos foram os sistemas logográfico, silábico e alfabético. Uma escrita mais analítica, com elementos ideográficos e logográficos, parece ter surgido na Suméria, região localizada no sul do atual Iraque, na segunda metade do quarto milênio a.C. (Sampson, 1996). Tal escrita consistia em curtas inscrições circunscritas ao contexto administrativo, empregando um vocabulário gráfico restrito. A escrita suméria evoluiu e a partir de 2.400 a.C. surge uma forma de registro em sequência linear, na qual a ordem das palavras indica regras de sintaxe, com recursos para o registro dos elementos lexicais e gramaticais da língua (Sampson, 1996). Uma das inovações dessa escrita é o uso de sinais ideográficos, que antes mantinham correspondência apenas com os objetos e são usados a partir de então para representar o som das sílabas iniciais dos nomes desses objetos.

A idéia de fazer uso de figuras pelo seu valor fonético é o que caracteriza um tipo de grafia chamada rébus. Há também evidências do uso desse tipo de grafia na escrita egípcia, conhecida como escrita hieroglífica³⁴. Dos rébus para os silabários foi um grande passo, mas os sistemas silábicos ainda apresentavam problemas, à medida que contava com a existência de um grande número de sinais ou unidades para representar o conjunto de sons de uma determinada língua, indicando sua baixa geratividade. A descoberta da decomposição das sílabas e a invenção do alfabeto foi uma realização do povo grego, quando promove uma

³⁴ Os hieróglifos egípcios foram decifrados por Champollion, em 1823. Ele descobriu que o nome do Faraó Ramsés, rei da 19ª Dinastia egípcia, inicia com o hieróglifo do sol, cujo valor fonético no idioma é /re/ (Robinson, 1995).

adaptação do silabário categorial, herdado dos fenícios, às particularidades de sua língua. De fato, os gregos adaptaram o alfabeto semítico incluindo representações para os fonemas vocálicos além dos já existentes fonemas consonantais (Robinson, 1995; Sampson, 1996).

A invenção do sistema alfabético reduz os sinais necessários para a representação da língua falada, à medida que cada som individual de uma língua pode ser representado por um sinal específico: a letra³⁵. O som em questão denomina-se fonema³⁶: unidade de que o som é realização física (Cunha & Cintra, 2001). O alfabeto como um conjunto ordenado de letras usado para transcrever os fonemas de uma língua resultou da necessidade de uma adaptação dos sistemas de escrita existentes a uma nova organização que atendesse a necessidade de um sistema mais gerativo (Capovilla & Capovilla, 2004; Morais, 1996). O sistema alfabético supõe além do uso de grafemas - implementados pelas letras - o uso das chamadas marcas diacríticas e os meios estabelecidos de combinação de tais grafemas. O grafema pode ser entendido como uma ou mais letras que representam um fonema. Por exemplo, na palavra “cresce” temos seis letras e cinco grafemas para representar /cresi/, e nesse caso o grafema “sc” é um dígrafo. As marcas diacríticas são aqueles sinais apostos às letras e que lhe modificam o valor, como por exemplo, a cedilha, o til, o trema, os acentos agudo e circunflexo. As regras que determinam quais são as combinações possíveis dos grafemas em um determinado sistema alfabético, os valores decorrentes dos contextos que os cercam e as posições possíveis e as não aceitáveis que podem ocupar são chamadas de regras grafotáticas (Scliar-Cabral, 2003).

³⁵ As letras são sinais gráficos elementares com os quais se constroem no sistema alfabético de escrita os vocábulos, do mesmo modo que os vocábulos de uma dada língua se constituem de fonemas. Como a língua escrita possui funções próprias na comunicação social e se produz em condições próprias, a letra vale, em muitas situações por si mesma, dentro da língua escrita, e não exclusivamente como representação de fonemas da língua oral. Para Camara Jr. (1986), daí se explica a sua conceituação como grafema e a reconhecida relação não biunívoca entre letras e fonemas. Não se deve confundir consoantes e vogais com letras, que são os sinais representativos daqueles sons (Cunha & Cintra, 2001).

³⁶ Os fonemas de uma língua podem ser definidos como formas linguísticas que constituem numa enunciação o mínimo segmento distintivo, produzido como efeito acústico do conjunto dos órgãos fonadores (ver Camara Jr., 1986).

Essa revisão bastante sumariada fornece uma idéia do quanto o desenvolvimento de sistemas de escrita foi longo e complexo. A evolução corresponde a uma redução progressiva da quantidade de unidades mínimas que são necessárias de se aprender para ler e escrever. Dos ideogramas ao alfabeto, essa redução é constatada pelos milhares de ideogramas existentes, centenas de sílabas, e apenas cerca de 40 relações grafema-fonema nos sistemas alfabéticos (Robinson, 1995). Mas há um preço a pagar: o aprendizado da leitura e da escrita em um sistema alfabético exige capacidades de análise da língua em seus sons constituintes, bem como de síntese desses sons, requisitos não necessários para aprender outros sistemas de escrita.

Todo sistema de escrita tem como característica fundamental representar a linguagem falada através de meios visuais. Aprender a ler e a escrever requer apreender como é um determinado sistema de escrita. O que significa que o aprendiz precisa aprender os princípios daquele sistema particular, através da aquisição de conhecimentos sobre seus princípios e habilidades para controle de seus detalhes.

Existem sistemas de escrita nos quais as unidades gráficas estão associadas às sílabas na linguagem falada. É o que implica aprender a ler e a escrever no silabário *kana* japonês (Akita & Hatano, 1999). O sistema *pinyin* chinês representa palavras através de diferentes símbolos visuais conhecidos como caracteres. Os caracteres chineses, o *kanji*, representam predominantemente morfemas, isto é, as menores unidades de significação de uma língua. Como os morfemas são representados em Chinês por uma única sílaba é comum encontrar caracteres representando unidades da linguagem falada, as sílabas, bem como morfemas. Além disso, muitos caracteres chineses contêm um elemento fonético que fornece um indício para a pronúncia do caractere³⁷. Embora existam cerca de cinquenta mil caracteres, apenas dois a três mil são suficientes para uma comunicação cotidiana e são usados, tanto no Japão quanto na China (Akita & Hatano, 1999; Hanley, Tzeng, & Huang, 1999).

³⁷ Qualquer dígito numérico, sinal ou figura empregada na escrita.

Existem sistemas alfabéticos modificados nos quais as unidades gráficas representam predominantemente as consoantes na linguagem com ou sem vogal ou vogais representadas de modo subsidiário. É o que implica aprender a ler e a escrever no sistema hebraico (Share & Levin, 1999). Para aprender a ler e a escrever em português, inglês, italiano, russo e francês, por exemplo, o princípio a ser inicialmente aprendido é o princípio alfabético: a escrita alfabética representa a linguagem falada de tal modo que unidades gráficas não significativas - os grafemas - correspondem a unidades não significativas na linguagem falada - os fonemas (Scliar-Cabral, 2003).

2.3 O QUE É LER

Soares (1998), ao definir a leitura como uma tecnologia, afirma que esse conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos, possui relações complementares. Nesse sentido, a leitura é um processo de associação entre símbolos escritos e unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. Assim, a leitura desdobra-se desde a habilidade de traduzir em sons os sinais gráficos até habilidades metacognitivas, incluindo a capacidade de interpretar uma seqüência de idéias ou eventos, fazer analogias, comparações, trabalhar com linguagem figurada, estabelecer relações complexas, anáforas; além de habilidades de realizar previsões preliminares acerca do sentido de um texto, atribuir significado reunindo conhecimentos prévios e informação textual, monitorar a compreensão e alterar previsões iniciais quando necessário, refletir sobre o significado do que foi lido tirando conclusões e realizando julgamentos sobre o conteúdo.

O conjunto de habilidades envolvidas na leitura coloca em jogo dois processos complementares: no nível mais estrito, o reconhecimento de palavras, e no nível mais amplo, a compreensão do que é reconhecido. O reconhecimento de palavras consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o significado de uma palavra a partir de sinais gráficos. O

reconhecimento de palavras pode ser considerado o processo mais básico e específico da atividade de leitura, e implica na conversão de letras em sons que fazem um sentido, também chamada de decodificação grafofonêmica (Capovilla, 2005; DocKrel & McShane, 2000; Morais, 1996; Treiman, 2001).

Em todo sistema de escrita alfabético, como o português, os segmentos gráficos representam segmentos sonoros e de acordo com estas perspectivas a aprendizagem da leitura implica, por parte do aprendiz, a descoberta de conceitos relacionados com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem falada. O processo de conversão de seqüências gráficas em seqüências sonoras, com base no conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, supõe o domínio do princípio alfabético (Capovilla, 2005; Fayol & Gombert, 1999; Morais, 1996; Oliveira, 2003, 2004).

O alfabeto como tecnologia é um código, e todo código tem suas regras, um princípio: o princípio alfabético diz respeito ao conhecimento das regras de funcionamento do conjunto de correspondências grafema-fonema de uma dada língua alfabética. Isto significa que o aprendiz capta a idéia de que cada letra é símbolo de um som e que cada som pode ser simbolizado por uma ou mais letras. Uma vez feita a descoberta desse princípio o desafio seguinte é recordar que figura de letra corresponde a um determinado som da fala. Logo, a discriminação das formas de letras e o conhecimento do nome das letras contribuem para o domínio do princípio alfabético. Mas essas habilidades precisam se somar aos conhecimentos sobre as correspondências entre os fonemas e as letras do alfabeto da língua na qual uma pessoa está aprendendo a ler e escrever.

Novos desafios se apresentam, pois as correspondências entre os fonemas e as letras do alfabeto não são sempre biunívocas e recíprocas. De acordo com Lemle (1987), no caso da língua Portuguesa, existem relações de um para um, nas quais cada fonema é representado apenas por uma letra e cada letra com seu fonema, tal é o caso, entre as letras P, B, T, D, F, V,

A e os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /a/. Existem também relações não biunívocas entre letras e fonemas, nas quais uma letra representa mais que um fonema (por ex., M, N, L, R, E, O, S), um mesmo fonema podendo ser representado por diferentes letras de acordo com sua posição na palavra (por ex., /k/, /g/, /j/). Existem ainda casos em que letras representam fonemas idênticos em contextos idênticos, por exemplo, o fonema /z/ e as letras S, Z, X nas palavras “casa”, “beleza”, “exame”.

Quanto ao grau de regularidade entre as correspondências grafofonêmicas os sistemas de escrita alfabéticos podem ser considerados transparentes ou opacos (Capovilla, 2005; Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Os idiomas em que o grau de regularidade das correspondências grafofônicas é alto são chamados de transparentes, enquanto aqueles idiomas em que o grau de regularidade é baixo são chamados de opacos. Disposto os idiomas em um *continuum* pode-se afirmar que o italiano, o alemão e o espanhol são mais transparentes do que o português e o francês, sendo o Inglês como um idioma opaco. Há diversas evidências empíricas sobre a relevância do grau de transparência de uma língua no aprendizado da leitura e da escrita de crianças (Capovilla, Machalous, & Capovilla, 2003; Goswami, 1997; Harris & Hatano, 1999; Seymour, Aro, & Erskine, 2003) e de adultos (Durgunoglu & Öney, 2002; Jiménez & Venegas, 2004). Os resultados desses estudos mostram que aprender a ler e escrever em línguas que apresentam um sistema alfabético de escrita transparente, como o italiano e o alemão, favorecem o domínio mais rápido de habilidades fundamentais da leitura.

Embora o reconhecimento de palavras não esgote o objetivo da leitura, é uma conquista importante no início da aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, considerar uma criança, um jovem ou um adulto como alfabetizados vai muito além de uma avaliação sobre a capacidade de reconhecer palavras isoladas. No mínimo há uma expectativa sobre a capacidade de compreensão do que é lido.

Uma das características essenciais do bom leitor é o reconhecimento de palavras de modo automático e autônomo, assim como as dificuldades na leitura são com frequência associadas às dificuldades nesse domínio. Isso é válido tanto para crianças (Treiman, 2001) quanto para adultos (Bell & Perfetti, 1994; Chall, 1987; Perfetti & Marron, 1995). A leitura realizada de forma automática e autônoma favorece a extração de significado do que é lido, mas nem sempre a compreensão acompanha a leitura. Daí a afirmação de alguns autores de que a compreensão seria então o propósito da leitura, o que implica afirmar que ler não é o mesmo que compreender (Capovilla, 2005; Fayol & Gombert, 1999; Oliveira, 2003, 2004; Perfetti & Marron, 1995; Stanovich & Stanovich, 1995). A compreensão não seria uma habilidade desenvolvida necessariamente a partir da leitura ou mesmo estaria intrinsecamente ligada a ela, ou seja, pode-se ler sem compreender e pode-se compreender sem ler. O sintagma *ler é compreender* vem sendo substituído pelo *ler para compreender* (Capovilla, 2005; Perfetti & Marron, 1995).

A compreensão na leitura resultaria de uma capacidade de reconhecer palavras de modo cada vez mais imediato, com velocidade e precisão. Por conseqüência, se a capacidade de reconhecer palavras for pouco eficiente, a compreensão será deficiente. O ato de ler implica em fluência, e uma leitura fluente requer automatização na decodificação. Tanto o desenvolvimento do vocabulário quanto a capacidade de compreensão antecedem, acompanham e sucedem à aquisição da leitura e da escrita (Oliveira, 2003, 2004). Se por um lado, ler sem fluência compromete a compreensão, pois que a atenção e a memória estariam concentradas na tarefa de decodificar as palavras, ler com fluência não garante a compreensão. Os estudos sobre o quadro de hiperlexia, um quadro frequentemente associado ao autismo, revelam que sujeitos que apresentam esse quadro conseguem ler fluentemente, mas não compreendem nada do que conseguem ler (Frith & Snowling, 1983). A compreensão depende da capacidade de extrair o sentido de um texto, envolvendo tanto o vocabulário

quanto estratégias de compreensão, estratégias que permitem ao leitor compreender e analisar textos de um modo cada vez mais refinado.

Tomada no seu conceito amplo, a alfabetização inclui a compreensão como um componente importante da leitura. A discussão sobre esse tema é relevante tanto para a alfabetização de jovens e adultos quanto para alfabetização de crianças. No Brasil, os adeptos de uma proposta de alfabetização de jovens e adultos baseada em uma sobreposição das práticas de letramento em relação à alfabetização advogam a favor de uma prática pedagógica pautada na diversidade de textos e seus usos sociais, condenando como ineficazes e limitadas propostas de trabalhos com as unidades lingüísticas (letras, sílabas, palavras, frases e textos) ou sistematização das situações de aprendizagem (Durante, 1998; Fuck, 2000). Para sustentar que existem diferenças entre crianças e adultos que devem ser levadas em consideração no processo de aquisição da língua escrita, argumentam que os adultos possuem uma maior compreensão das funções sociais da língua e de textos, tendo em vista seus conhecimentos específicos, acumulados ao longo dos anos e sua maior compreensão da linguagem falada. Todavia, estudos que relacionam leitura e compreensão mostram que são os bons leitores, crianças e adultos, que demonstram uma ampla compreensão da linguagem. São os bons leitores, mais do que os maus leitores, que compreendem os mais variados tipos de textos (Bell & Perfetti, 1994; Perfetti & Marron, 1995).

Defendemos no presente trabalho que é possível alfabetizar letrando, é possível ensinar e aprender de forma sistemática o funcionamento do sistema de escrita. O risco reside justamente em abordar o aprendizado do sistema de escrita apenas pela prática discursiva e sobrepor o letramento à alfabetização, tal como afirma Soares (2004). Uma aposta do presente trabalho é que a capacidade de ler envolve não apenas habilidades de conversão de seqüências gráficas em seqüências sonoras, mas requer que a leitura seja automatizada para possibilitar outras conquistas advindas da própria atividade de leitura. Por outro lado, julgamos

fundamental a exposição e a familiarização dos aprendizes com uma diversidade de material escrito antes, durante e depois da alfabetização – através dessa exposição ocorre o desenvolvimento de uma série de habilidades³⁸ que serão integradas às habilidades de leitura e de escrita durante a alfabetização. Aprender a ler e ler para aprender são dois momentos distintos no desenvolvimento da leitura e a fluência garante a passagem entre esses dois momentos. Pode-se afirmar então que a alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler e que o restante da escolarização refere-se aos momentos de ler para aprender.

A leitura inicial implica a apreensão da existência da relação entre os sons da fala e as letras de um idioma, colocando em jogo o papel do conhecimento fonológico na aquisição da leitura e da escrita, já que o aprendiz precisa se confrontar com as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico durante esse aprendizado. Aliada à descoberta do princípio alfabético, a importância do conhecimento fonológico vem sendo apontada como um fator importante para o processo inicial de reconhecimento de palavras. Os modelos que versam sobre o reconhecimento de palavras apontam o papel do conhecimento fonológico nesse processo.

³⁸ O desenvolvimento da habilidade de produzir textos, por exemplo, depende da experiência com textos. Oportunidades para se engajar em atividades com textos favorecem a produção de histórias coesas e com uma narrativa elaborada. (Ver Spinillo et al., 2002). Conhecimentos parciais sobre o princípio alfabético também podem ser adquiridos fora de um ambiente de sistematização de aprendizagem do sistema de escrita (Ehri & Snowling, 2004). De certo, uma aprendizagem do sistema de escrita mediada por uma prática discursiva enriquece esse aprendizado e o torna mais produtivo.

2.4 MODELOS DE RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS

As teorias que tentam descrever os componentes envolvidos no reconhecimento de palavras apóiam-se em modelos que pressupõem a existência de um léxico³⁹, um vocabulário interno, no qual as palavras que um indivíduo conhece são armazenadas de maneira estável. Identificar uma palavra, nessa perspectiva, consiste em relacionar a representação escrita da palavra com a unidade correspondente do léxico interno. Duas questões têm sido examinadas por diferentes teorias. A primeira refere-se aos processos do tipo *bottom-up*, de baixo-para-cima, também qualificados como processos ascendentes que permitiriam passar da série de sinais gráficos que constitui a palavra escrita à sua significação. A segunda refere-se aos processos do tipo *top-down*, de cima-para-baixo, qualificados como processos descendentes e que permitiriam um levantamento de informações guiado por um conhecimento anterior. As teorias sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura diferem na ênfase dada a esses dois tipos de processos (Bertelson, 1986; Treiman, 2001).

Um dos modelos de baixo-para-cima foi proposto por Gough em 1972 (Gough, 1972). O principal argumento para a defesa dos modelos de baixo-para-cima é a observação de que é possível ler palavras que nunca foram vistas antes pelo leitor, como palavras estrangeiras, neologismos e pseudopalavras⁴⁰. Nesses casos a leitura de palavras é feita através de uma análise sistemática dos grafemas, que por sua vez são convertidos em fonemas e a representação fonológica resultante é comparada com as representações disponíveis no léxico mental. De acordo com esses modelos o reconhecimento de palavras tem como principal mediador o conhecimento fonológico.

Um modelo de cima-para-baixo bastante conhecido é o modelo de Goodman (Goodman 1967, 1987). O principal argumento é que os leitores formam hipóteses sobre as

³⁹ Léxico, como sinônimo de vocabulário, é o conjunto de vocábulos de que dispõe uma língua. Em um sentido mais especializado, significa a parte do vocabulário correspondente às palavras (Camara Jr., 1986).

⁴⁰ Pseudopalavras são itens que obedecem ao sistema fonológico de uma determinada língua, sem entretanto fazerem parte do seu léxico, como, por exemplo, no Português, “bena” (Scliar-Cabral, 2003).

palavras que encontram, e eles levam em conta a informação visual o suficiente para testar suas hipóteses. O reconhecimento de palavras envolve, nessa perspectiva, a seleção de pistas para confirmar ou negar a correção da informação. O elemento mais importante no processo de identificação de palavras é o contexto, responsável pelo fornecimento de pistas.

Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler, & Fisher (1977) já afirmavam que a estratégia direta tem um limite, pois não permite explicar como as crianças podem ler palavras que elas não encontraram previamente. Somente crianças que conseguem fazer uso de uma estratégia mais analítica podem realizar com sucesso o sistema alfabético de escrita.

Uma concepção conhecida como modelo de dupla rota, ou modelo de duas vias, foi proposta por Coltheart (1978). A propriedade fundamental desse modelo de leitura é que os leitores hábeis têm à sua disposição dois diferentes procedimentos para converter as seqüências de letras em seqüências de sons da fala: um procedimento direto ou visual, que é usado no reconhecimento de palavras conhecidas pelo leitor, e um procedimento indireto ou fonológico, utilizado para a leitura de palavras desconhecidas, que estão fora do seu vocabulário visual. O modelo proposto e defendido até hoje tem como característica principal a distinção entre as duas rotas de leitura, de modo que a rota usada para ler palavras não é a mesma usada para ler palavras desconhecidas, irregulares ou mesmo pseudopalavras (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993).

No modelo de dupla rota as palavras que um leitor precisa ler poderiam ser encontradas no léxico interno, seja através de um procedimento lexical, seja através de um procedimento não lexical. No procedimento lexical as palavras lidas, em função de suas características ortográficas, estão associadas às unidades lexicais armazenadas no dicionário mental, permitindo um acesso direto à medida que houve o reconhecimento direto da palavra inteira. O uso de tal procedimento requer que o leitor já tenha encontrado a palavra anteriormente. Mas o leitor pode, certamente, ler e pronunciar seqüência de letras que nunca

tenha visto, e para as quais ainda não disponha de uma representação ortográfica. Nesses casos, o procedimento para leitura é indireto porque requer uma operação para a conversão de um estímulo escrito para a representação fonológica. O produto deste processo, a pronúncia da palavra, é construído através do uso de regras de correspondência grafofonêmica.

Em ruptura com o modelo de dupla rota, surgem os modelos conexionistas, também chamados modelos interativos (Adams, 1990; Seidenberg & McClelland 1989; Stanovich, 1980). Os modelos conexionistas atribuem valor às informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática para o reconhecimento de palavras. Nesse tipo de modelo, reconhecer uma palavra implica na ativação simultânea de todos esses tipos de informações. Todas as informações são importantes tanto para a interpretação de um texto quanto para a identificação de palavras escritas. A participação de cada tipo de informação no processo de reconhecimento de palavras varia em razão de fatores como o nível atingido na habilidade de leitura, a familiaridade das palavras e a natureza da tarefa. Alguns leitores podem, por exemplo, usar similaridades ortográficas entre palavras já conhecidas para derivar pronúncia de uma nova palavra, demonstrando que é possível usar a estratégia fonológica para fazer uso de informação lexical (Glushko, 1979).

O modelo interativo proposto por Seidenberg e McClelland (Seidenberg & McClelland 1989) é composto de um processador ortográfico, um processador fonológico, um processador semântico e um processador contextual, e o que o caracteriza é o funcionamento interativo entre os processadores. No caso de palavras familiares, o conjunto de letras que compõe a palavra já teria sido tão freqüentemente ativado que as relações entre as letras e entre as configurações ortográficas e as informações que lhes são associadas estariam de tal forma fortalecidas que o reconhecimento de palavras se contaria com a ativação automática destas configurações, favorecendo a leitura de forma global. Quanto menos familiar a palavra,

menor a automatização. Mas todos os conhecimentos que o leitor possui sobre as palavras são usados pelo sistema.

A idéia de interatividade está presente no modelo proposto por Stanovich (1986), ao demonstrar que os bons leitores não se utilizam do contexto para identificar palavras. De fato, são os maus leitores que se baseiam no contexto para identificar palavras. Os bons leitores se distinguem pela capacidade de identificar palavras de modo rápido, mobilizando estratégias de compreensão de maneira bastante eficaz. Adams (1990) ao apresentar seu modelo interativo, ressalta a importância da conexão circular que garante a coordenação entre os processadores, com o pressuposto de um processamento paralelo entre o processador fonológico e o processador ortográfico, que por sua vez interagem com o processador de significado e o processador de contexto. A sua configuração visual esclarece o papel relevante da via fonológica (Figura 1).

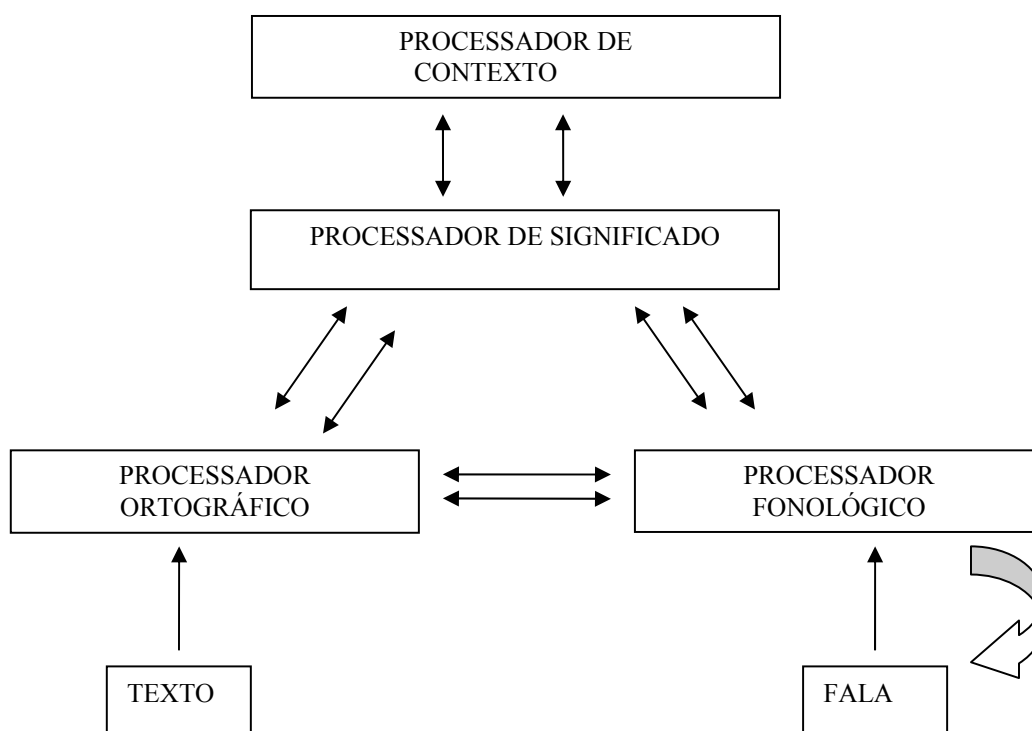


Figura 1. Modelo de reconhecimento de palavras de Adams (1990, p.158)

O modelo de dupla rota contribuiu para explicações sobre os fatores que interferem na leitura normal, mas privilegiou o desempenho de adultos leitores. Os modelos interativos permitiram a explicação de alguns procedimentos de leitura, não previstos no modelo de dupla rota, além de ressaltar a importância do processamento fonológico para o reconhecimento de palavras (Capovilla, 2005; Gombert, 2003; Stanovich & Stanovich 1995). Nas últimas décadas, têm sido reconhecidos o uso do contexto e o papel das analogias no processo de reconhecimento de palavras (Alegria & Mousty, 1996; Ehri & Snowling, 2004; Stanovich, 1986). Entretanto, esses procedimentos têm sido indicados como característicos dos maus leitores ou de leitores iniciantes, muito mais do que dos bons leitores. Estudos que avaliam o tempo de reação no reconhecimento de palavras escritas para verificar o efeito do contexto mostram que não apenas os maus leitores usam o contexto, mas eles freqüentemente mostram um efeito do contexto muito maior do que os bons leitores. O reconhecimento de palavras dos bons leitores não é caracterizado pela confiança na informação contextual, mas sim pela rapidez e precisão. Os bons leitores são hábeis para usar a informação contextual para facilitar o processo de compreensão. São os maus leitores que usam o contexto à medida que a habilidade de decodificação mostra-se deficiente (Stanovich, 1986, 1991; Stanovich & Stanovich 1995). O efeito da analogia na decodificação e escrita vem sendo indicado como estratégia de aprendizes iniciantes (Ehri, 1995; Ehri & Snowling, 2004), e evidências empíricas indicam um efeito da freqüência das palavras e das regularidades nas correspondências grafonêmicas como fatores facilitadores, inclusive, nas tarefas de leitura de pseudopalavras. A leitura e a escrita de pseudopalavras ou de palavras novas pode ocorrer através do uso de analogia entre padrões já conhecidos como “bolo” para pseudopalavras como “molo” (Alegria & Mousty, 1996; Fayol, Leté, & Gabriel, 1996).

Ainda assim, torna-se necessária uma teoria que dê conta de modo satisfatório do desenvolvimento inicial do reconhecimento de palavras. Baseados nas contribuições que tanto

o modelo de dupla rota quanto os modelos interacionistas oferecem para descrever as capacidades de um bom leitor, alguns pesquisadores formularam teorias sobre o desenvolvimento do processo de leitura, a fim de fornecer explicações para o que se passa entre o estado inicial de não-leitor e o estado final de um bom leitor. Os modelos mais influentes na literatura acerca do processo de desenvolvimento dos mecanismos de identificação de palavras escritas são os propostos por Frith (1985, 1986) e Ehri (Ehri, 1995; Ehri & Snowling, 2004).

Frith (1985, 1986) propõe um modelo de seqüências de três estratégias nomeadas logográfica, alfabética e ortográfica⁴¹. A primeira implicação desse modelo é que a aquisição da leitura é admitida como um processo que supõe mudanças qualitativas. A segunda implicação é que a criança não parte do zero em cada estratégia, mas constrói a partir de uma estratégia já existente.

A estratégia logográfica tem como característica um reconhecimento de palavras baseado nas configurações visuais que o leitor principiante percebe. É tipicamente a primeira letra o traço saliente percebido, entretanto a ordem e as outras letras são irrelevantes nesse momento para o reconhecimento de palavras. Outros indícios como a forma arredondada ao redor de uma palavra como na publicidade de um posto de gasolina como em ESSO, ou ainda a forma como são escritas certas palavras que designam marcas como Coca-cola, são usados como estratégia de reconhecimento. Mas, se no caso do logo da ESSO, a forma arredondada que circunda a palavra for retirada, a criança não mais reconhece a palavra. Isto significa que se o que está em torno dos logos e os traços distintivos, cor e forma, por exemplo, forem removidos e a palavra for apresentada à criança, ela pode não mais reconhecer a palavra (August, 1986). Do mesmo modo, uma criança pode reconhecer palavras familiares que encontram freqüentemente em seu meio ambiente, como Nescau e Parmalat, mas se alguma

⁴¹ Frith (1986) associa os nomes usados para as estratégias aos diferentes sistemas de escrita, isto é, chinês (logográfico), fenício (alfabético), e modernos sistemas alfabéticos como o Inglês (ortográfico). Entretanto, observa que na sua proposta a analogia é bastante livre.

letra for alterada, por exemplo, mudando o p para x como em “Xarmalat”, a criança não detecta a falta ou a mudança e lê Parmalat como se fosse a mesma palavra (Mansonheimer, Drum, & Ehri, 1984⁴²). Esses exemplos mostram que a estratégia logográfica permite uma leitura global da palavra, sem que o leitor iniciante possa tirar vantagens do fato das palavras serem construídas de um pequeno número de unidades que podem ser combinadas e recombinadas infinitamente, ou como afirma Gombert (2003) a informação lingüística é tratada na estratégia logográfica como material não-lingüístico.

A segunda estratégia, a alfabética, implica a análise letra-som, mais especificamente conduz aos sons individuais que evocam a palavra. Nessa estratégia cada letra é importante, bem como a ordem das letras nas palavras. A criança é capaz de combinar os sons em uma palavra, isto é, é capaz de usar a ordem das letras e o reconhecimento fonológico para colocar em correspondência o oral e o escrito.

A terceira estratégia, nomeada de ortográfica, é a estratégia em que unidades maiores que letras são reconhecidas como um todo sem que seja realizada uma análise letra a letra. Para Frith (1985, 1986) são reconhecidos os morfemas ou a palavra toda. No exemplo citado por Frith (1985, 1986), a criança pode reconhecer na palavra SIGNATURES os morfemas SIGN-TURE, e o plural S.

O modelo de Ehri (Ehri, 1995; Ehri & Snowling, 2004) propõe o desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras em quatro fases: pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada. É importante notar que em cada fase o que sobressai é o tipo de conhecimento sobre o sistema alfabético que predomina na leitura de palavras. Para Ehri (1995; Ehri & Snowling, 2004) as crianças avançam através de uma série de fases, aumentando de modo crescente e de forma cada vez mais sofisticada o uso do conhecimento sobre as correspondências grafofonêmicas para reconhecer palavras.

⁴² Assim como no caso do estudo de Mason (1980) foram usadas palavras frequentes no idioma em que os estudos foram realizados. No estudo de Mansonheimer et al a palavra modificada foi PEPSI e apresentada foi XEPSI.

A fase pré-alfabética caracteriza o período em que os pré-leitores têm pouco conhecimento sobre o funcionamento do sistema alfabético, ou seja, eles não usam as relações entre letras e sons para reconhecer palavras, mais precisamente usam a representação visual de cada palavra. Ehri e Snowling (2004) observam que esse período já havia sido relatado por Frith (1986) na estratégia logográfica, e sublinham nessa estratégia o conhecimento limitado das letras e a não compreensão de que as letras na escrita das palavras mapeiam os sons da linguagem oral. Como resultado as crianças recordam apenas pistas visuais salientes na palavra ou em torno dela, como por exemplo, o arco atrás do logo do McDonalds, selecionam procedimentos para facilitar a recordação da palavra e usam estratégias de adivinhação lançando mão do contexto, como por exemplo, quando são apresentados a um desenho de um carro com a palavra RODA embaixo do desenho e enunciam a palavra “carro”.

A fase parcialmente alfabética caracteriza o período em que os leitores têm pouco conhecimento do sistema alfabético porque conhecem apenas algumas das letras do alfabeto, usualmente os nomes das letras, e podem usar esses conhecimentos para ler palavras já vistas. Os leitores também podem adivinhar a palavra usando o contexto e as informações parciais sobre as letras, entretanto eles são muito deficientes para decodificar palavras e ler palavras por analogia, porque essas estratégias requerem mais conhecimento sobre o funcionamento do sistema alfabético do que eles possuem. Falta um conhecimento maior, particularmente o conhecimento de vogais, no caso da língua inglesa, para que possam analisar a palavra mais profundamente. Algumas características dessa fase são descritas a seguir, principalmente os enganos dos aprendizes quando usam os nomes das letras para inferir correspondências entre letras e sons.

Os leitores usam seus conhecimentos parciais sobre as letras combinados e mais o contexto para adivinhar palavras não familiares, a consequência disso são erros frequentes na leitura de palavras, pois as palavras vistas são tomadas por outras palavras que têm letras

similares. Por exemplo, diante de um recipiente dentro de uma loja onde está escrito LIXEIRA, os aprendizes lêem “lixo”. Ocorrem muitos erros que consistem em inversões em partes das palavras lidas, como por exemplo, MAU por “uma”, tornando necessário nessa fase atividades que envolvam a orientação da escrita.

O conhecimento dos nomes das letras faz com que os leitores sejam capazes de extrair sons contidos nos nomes das letras e usar esses sons na atividade de leitura de palavras. Por exemplo, na língua Portuguesa o conhecimento do nome da letra X favorece a leitura de palavras com essa consoante. Os nomes das letras como H, W, Y das quais os nomes não são informativos sobre seus sons podem mesmo enganar aqueles que usam os nomes das letras para inferir correspondências entre letras e sons. Possivelmente, nessa fase os leitores também não conseguem conhecer dígrafos e consoantes mudas como na palavra HORA. Uma outra consequência do conhecimento dos nomes das letras é a inclusão do som das letras que representam as vogais /a/ e /e/ na pronúncia de sons de consoantes. Assim, a letra F, na língua Portuguesa e no dialeto carioca, pode ser lida erroneamente como “fê” ou “fa”, ou a letra L como “la” ou “lê”.

Ehri e Snowling (2004) advertem que os estudantes que são ensinados em sistemas alfabéticos de escrita que possuem correspondências grafofonêmicas mais regulares do que o Inglês, e recebem instrução acerca destas correspondências, podem despende menos tempo nas fases pré e parcialmente alfabéticas, uma vez que eles aprendem como as letras simbolizam sons e o modo como usá-las para ler. Ou seja, os aprendizes podem passar rapidamente para a fase alfabética plena nas ortografias mais transparentes.

A fase alfabética plena é assim nomeada porque os leitores possuem um conhecimento extenso sobre as relações entre grafemas e fonemas e podem usar esses conhecimentos para analisar plenamente as conexões grafofonêmicas nas palavras. Como resultado, eles podem usar todos os conhecimentos sobre as relações entre letras e fonemas para reconhecer

palavras. Nessa fase, ou eles estão engajados na análise letra-som ou recorrem à analogia para reconhecer palavras. Os leitores são capazes de decodificar palavras não familiares e estocar as palavras vistas na memória, o que os torna aptos para conservar o nível de leitura conquistado. As fases anteriores podem emergir mesmo sem muita instrução, mas para muitos estudantes a fase alfabética plena requer instrução fônica e desenvolvimento sistemático da consciência fonológica para o estabelecimento de habilidades mais avançadas de leitura (Ehri, 1995; Ehri & Snowling, 2004). As características dessa fase são descritas a seguir.

À medida que os leitores possuem mais representações de palavras na memória, eles podem usar o procedimento da analogia para ler novas palavras. O maior conhecimento sobre as correspondências grafofonêmicas e as possíveis combinações, incluindo as vogais, aumentam a capacidade para decodificar palavras não familiares. No início dessa fase, a atividade de leitura pode ser executada mais lentamente em relação às fases anteriores, mas, em geral, esse esforço na decodificação é um aspecto temporário no desenvolvimento da leitura. Como resultado da prática de leitura, o vocabulário é ampliado, mas a leitura de textos é ainda lenta e laboriosa.

A fase alfabética consolidada caracteriza um período em que os leitores possuem grande conhecimento sobre as unidades silábicas e intra-silábicas que se repetem em diferentes palavras. Eles podem usar tais conhecimentos para decodificar novas palavras. Essa fase implica ler com capacidades ampliadas em muitos aspectos: as unidades consolidadas devem incluir afixos, palavras primitivas, o início das palavras, o final das palavras e as sílabas. O valor dessas unidades consolidadas é que elas facilitam a decodificação exata e rápida. Enquanto na fase anterior os leitores operavam primordialmente com relações grafofonêmicas, na fase consolidada os leitores operam com unidades cada vez mais extensas. A ampliação do vocabulário permite usar a estratégia de analogia para a leitura de palavras, o que ajuda os leitores no reconhecimento de padrões de escrita que se repetem em diferentes

palavras e consolida a seqüência de letras nas unidades. A expansão da capacidade de decodificação de um leitor é revelada por tarefas de leitura que exigem a leitura de palavras que ele nunca tenha lido antes, bem como a leitura de pseudopalavras.

A teoria das fases (Ehri, 1995; Ehri & Snowling, 2004) alia a idéia do reconhecimento direto ou imediato da palavra, com a evidência de que os processos fonológicos desempenham papel fundamental no desenvolvimento da leitura fluente e da compreensão da leitura. A descoberta do princípio alfabético depende do reconhecimento de que uma palavra na linguagem falada pode ser segmentada em unidades como as sílabas até às unidades mínimas de som – os fonemas. A consciência fonológica é a habilidade que permite uma atenção explícita para os segmentos que compõem a linguagem falada, daí ser considerada uma habilidade crítica para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita (Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 2000; Caravolas, 1993; Cardoso-Martins, 1991, 1995a, Correa, 2001; Goswami & Bryant, 1990; Öney & Durgunoglu, 1997; Treiman & Baron, 1981).

Na teoria das fases defendida por Ehri e Snowling (Ehri & Snowling, 2004) a passagem entre os três estágios – o parcialmente alfabético, o alfabético pleno e o alfabético consolidado - requer algum uso do princípio alfabético, bem como algum conhecimento sobre a estrutura fonológica da linguagem falada. Segundo Ehri (2003), o conhecimento fonológico é importante porque provê um meio efetivo para o armazenamento da grafia das palavras na memória, viabilizando o seu acesso durante a leitura. Tanto as informações fonológicas quanto às de natureza ortográfica se combinam para formar unidades de representação da palavra.

A relação entre as fases de desenvolvimento da leitura e a consciência fonológica tem sido confirmada por outros pesquisadores (Stal & Murray, 1994; Stal & Murray, 1998). Stal e Murray (1998) sugerem que as crianças na primeira fase possuem um

desenvolvimento rudimentar da consciência fonológica. Para alcançar o segundo estágio, a criança precisa não somente conhecer o alfabeto, mas também perceber que palavras podem ser segmentadas em unidades. Conseqüentemente, a terceira fase depende de discriminações mais sofisticadas do ponto de vista fonológico e ortográfico. Vale ressaltar o quão fundamental é a interação destas habilidades para a leitura e a escrita inicial, pois observações no nosso cotidiano revelam o quanto o conhecimento do nome de letras não esclarece automaticamente para os aprendizes as ligações entre letras e som, tampouco fornece isoladamente a chave para a descoberta do princípio alfabético. É comum que um não leitor, diante de um material escrito, enunciar todos os nomes das letras presentes no material, mas afirmar que não sabe como “juntar as letras”.

A trajetória do desenvolvimento de leitura de palavras descrita pela teoria das fases tem sido observada também nos casos de leitores atípicos. Estudos envolvendo crianças (Cassar & Treiman, 2004) e adultos (Pratt & Brady, 1988; Read & Ruyter, 1985) com dificuldades de leitura; crianças (Bourassa & Treiman, 2001) e adultos (Bruck, 1990) diagnosticados como disléxicos; portadores de síndrome de Down (Cardoso-Martins, 1999, 2002; Cardoso-Martins & Frith, 2001); e hiperléxicos (Frith & Snowling, 1983), confirmam que as características apresentadas por leitores atípicos são consistentes com os pré-requisitos para transição entre as fases.

A proposta de Frith (1986) é de que as diferentes dificuldades apresentadas pelos leitores atípicos possam ser conceitualizadas como paradas em diferentes fases do desenvolvimento da leitura, ou em suas próprias palavras, desordens no desenvolvimento. Entretanto, algumas questões devem ser consideradas a esse respeito. A primeira diz respeito a uma naturalização das fases do desenvolvimento proposto, como se as seqüências propostas fossem universais. Rego (1995) questiona a existência de um estágio puramente logográfico no início da leitura através dos resultados obtidos em um estudo com crianças inglesas com o

objetivo de examinar a relação entre a escrita espontânea e o desempenho em leitura. A segunda diz respeito ao foco dado pelas teorias das fases ao desenvolvimento de habilidades envolvidas no reconhecimento de palavras. É importante lembrar que as dificuldades na leitura também abrangem problemas de compreensão.

2.5 O QUE É ESCREVER

A escrita como tecnologia é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, entretanto, entram em cena algumas habilidades diferentes daquelas exigidas pela leitura. Para Soares (1998), as habilidades de escrita estendem-se desde a habilidade de registrar unidades sonoras até a capacidade de transmitir significado e forma conveniente a um leitor potencial. E, tal como proposto no desenvolvimento da habilidade de leitura, essas categorias são complementares, não se opõem. A escrita, então, se desdobra desde a habilidade de transcrever a fala até as habilidades cognitivas e metacognitivas, incluindo: a habilidade motora, a ortografia, o uso correto da pontuação, a habilidade de selecionar informações a respeito de um tema e caracterizar o público visado como leitor, a habilidade de fixar metas e escolher qual o melhor percurso para desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, relacioná-las e expressá-las de modo coerente.

O conjunto de habilidades envolvidos na escrita coloca em jogo dois procedimentos complementares: no nível mais estrito, a capacidade de transcrever os sons de uma palavra individual em sua forma escrita realizando a conversão de fonemas em sinais gráficos correspondentes e, no nível mais amplo, a capacidade de redigir um texto respeitando os padrões que regem os diferentes gêneros, as regras gramaticais, além do uso de palavras com adequação semântica e ortográfica. A escrita eficiente exige do aprendiz a aquisição de representações ortográficas de modo cada vez mais precisa e completa. Alguns autores

preferem usar o termo soletração⁴³ para se referir a aquisição inicial da escrita (Capovilla, 2005; Oliveira, 2003, 2004), mas no presente trabalho adota-se o termo aquisição inicial da escrita e não soletração, pretendendo-se destacar que alguns conhecimentos e habilidades desenvolvidos nesse momento da escolarização são específicos do processo de escrita e comportam muito mais do que tomar a letra como unidade de leitura.

A aquisição inicial da escrita supõe o desenvolvimento de habilidades tais como a decomposição das palavras faladas em segmentos menores como sílabas e fonemas, e a conversão dos segmentos da linguagem oral em seus correspondentes segmentos de escrita. Além das habilidades fonológicas, as habilidades visuais também são necessárias, à medida que os aprendizes precisam distinguir os símbolos usados para representar unidades lingüísticas e o modo correto de grafá-los. A similaridade entre fonemas, no que diz respeito à sua produção pelo aparelho fonador, pode ocasionar trocas de letras. Durante o processo de alfabetização é comum que ocorra troca entre as letras que correspondem às representações de fonemas sonoros e surdos. Tais fonemas são diferenciados apenas pela vibração ou não das cordas vocais no momento de sua produção, fazendo com que as trocas mais freqüentes durante a alfabetização, no português do Brasil, ocorram entre as letras *g* e *c*; *b* e *p*, *v* e *f*, *d* e *t* (Correa, 2001).

A similaridade na forma dos símbolos pode ocasionar algumas confusões nas grafias das letras na aprendizagem inicial da escrita, por exemplo, nas grafias *p*, *b*, *d*. A exposição a diferentes materiais impressos favorece a distinção entre símbolos que são usados para escrever dos símbolos que são usados em outros domínios, como os números e os desenhos (Treiman & Bourassa, 2000; Treiman & Kessler, 2005). A aquisição inicial da escrita também requer a aprendizagem de diversos conceitos e regras que orientam um sistema de escrita alfabético. Nessa aprendizagem entra em jogo: a direção da escrita (da esquerda para direita e

⁴³ Soletração significa decifrar, separar as letras de cada palavra, aglutinando-os em sílabas, para fazer a leitura da mesma palavra; método de aprender a ler no qual se toma a letra como unidade de leitura; leitura muito vagarosa, soletrada.

de cima para baixo, no caso do alfabeto latino), as diferenças das alturas entre as letras, o uso de maiúsculas e minúsculas, as regras de acentuação, a pontuação (Oliveira, 2003), além das marcas diacríticas (Scliar-Cabral, 2003).

A escrita espontânea de crianças e de adultos tem sido um instrumento importante para estudos sobre o desenvolvimento da escrita. Um argumento presente nesses estudos é que a consciência da relação entre a linguagem falada e o sistema de escrita influencia a aquisição inicial da escrita tanto de crianças (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Cassar & Treiman, 1997; Correa, 2001; Ferreiro & Teberosky, 1985; Read, 1975; Treiman & Bourassa, 2000; Treiman, Zukowski, & Richmond-Welty, 1995) quanto de adultos (Ferreiro, 1983; Picoli, 2001; Viise & Austin, 2005).

A pesquisa de Read (1975) com escritas espontâneas de crianças muito pequenas demonstrou que há uma tentativa no início da aquisição da escrita de representar sons salientes nas palavras, principalmente sons iniciais e finais das palavras, usando letras que eles conhecem. Como ressaltam Treiman, Zukowski, e Richmond-Welty (1995), as crianças cometem erros na escrita inicial refletindo suas dificuldades em relação à estratégia de segmentação. Por exemplo, as crianças tratam grupos de consoantes como únicas, tendendo a reduzir o conjunto de consoantes no início das palavras (PR por P) ou simplificar grupos consonantais nasais (MP por M). Tais erros têm sido documentados nas aprendizagens de diferentes sistemas ortográficos, como o Inglês (Treiman, 1994) e em Tcheco (Caravolas & Bruck, 1993). Os erros ocorrem mesmo quando a escrita do grupo consonantal é altamente previsível em um dado sistema ortográfico (Treiman, 1994).

Os erros na escrita inicial também podem ser associados aos efeitos do conhecimento do nome das letras na aquisição inicial da escrita, e esses efeitos têm sido documentados em Inglês (Cassar & Treiman, 1997; Ehri & Snowling, 2004; Treiman, 1994), em Hebreu (Share

& Levin, 1999), em Italiano (Cossu, 1999) e em Português (Cardoso-Martins, Rodrigues, & Mamede, 2002).

Ehri e Snowling (2004) consideram que o conhecimento dos nomes das letras e o conhecimento das correspondências letra-som progridem ao longo das fases, fazendo com que os leitores sejam capazes de extrair sons contidos nos nomes das letras e usar esses sons tanto na atividade de leitura quanto na atividade de escrita inicial. Em uma atividade em que são solicitadas a escrever palavras ditadas, as crianças na fase pré-alfabética usam para escrever séries aleatórias de letras que não possuem relações com os sons que constam nas palavras ditadas. Uma criança pode, por exemplo, usar as letras “HS” para grafar “QUICK” (Ehri, 1991). Na fase parcialmente alfabética, as crianças avançam em relação ao conhecimento das letras, mas o conhecimento parcial do princípio alfabético pode conduzir a erros na leitura e na escrita, mesmo que a criança possa representar alguns sons nas palavras com letras apropriadas. Por exemplo, nomes de letras como H, W e Y não são informativos sobre seus sons e podem enganar àqueles que usam os nomes das letras para inferir correspondências entre letras e sons. Na língua inglesa, os estudantes inventam, por exemplo, grafias como “YF” para WIFE porque o nome da letra Y começa com o som de /w/. Na nossa língua, observações em sala de aula mostram que o aprendiz pode inventar grafias como “HT” para GATA, ou “DXA” para DENTISTA, apoiando-se nos nomes das letras H e X.

Treiman (1994) investigou a escrita inventada de crianças da Educação Infantil que sabiam nomes de letras e produziam muitas escritas com uma só letra. As únicas letras usadas foram frequentemente consoantes relacionadas ao nome de uma das letras da palavra falada. Por exemplo, as crianças escreveram “R” para “CAR”, ou “F” para “PEF”. Os resultados de pesquisas mostram que o conhecimento de letras pode ajudar crianças nos seus primeiros passos em direção à compreensão de como a escrita está conectada à linguagem falada, contribuindo para aquisição inicial da escrita (Cassar & Treiman, 1997; Treiman, 1994).

Caravolas et al. (2001) observam que tanto o conhecimento de nomes de letras quanto o conhecimento relativo às correspondências letra-som podem ser considerados bons preditores para a aquisição inicial da escrita, mas que precisariam ser avaliados como dois conhecimentos distintos. De fato, o nome das letras não elucida automaticamente as relações entre letras e sons: crianças pré-escolares podem conhecer o nome correto de muitas letras, mas tem pouco sucesso quando a tarefa é de conhecimento sobre os sons das letras (Cassar & Treiman, 1997).

As evidências sobre a tendência a representar sons salientes nas palavras e a realizar simplificações nos grupos consonantais podem sugerir que os aprendizes tratam, nos estágios iniciais de aprendizagem, o sistema de escrita como se ele representasse a sílaba, contribuindo para a hipótese de que a consciência da sílaba pudesse ser considerada um fato evolutivo (Ferreiro, 2001; Ferreiro & Teberosky, 1985). Antes de verificar uma explicação alternativa para esse tipo de escrita nos estágios iniciais, torna-se conveniente apresentar os estudos que explicam esse tipo de escrita como expressão da consciência da sílaba tratando-a como um fato evolutivo.

Ferreiro e Teberosky (1985) investigaram os tipos de idéias as crianças constroem progressivamente sobre o sistema alfabético de escrita, privilegiando nas pesquisas a escrita espontânea das crianças⁴⁴. Nessa perspectiva, a criança constrói um sistema coerente de idéias acerca da linguagem escrita desde o momento em que o escrito constitui objeto de atenção e investigação. A compreensão do sistema alfabético de escrita implica um primeiro nível de reflexão sobre a língua, porque a língua foi aprendida em contextos de comunicação, mas para compreender a escrita torna-se necessário considerá-la como um objeto em si e descobrir suas propriedades específicas, que não são evidentes nos atos de fala. Ferreiro (2003) propõe uma relação dialética entre a segmentação da fala e a segmentação da escrita para a descoberta do

⁴⁴ A partir da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, a escrita espontânea tornou-se uma via importante de avaliação sobre as hipóteses e as estratégias predominantes que as crianças utilizam em um determinado momento do desenvolvimento da leitura e da escrita.

princípio alfabético. Ou seja, através da interação com o escrito, os dois níveis de análise (em palavras gráficas e em segmentos não-significativos) tornam-se relevantes.

Uma evolução psicogenética tem sido apresentada para demonstrar que as crianças recebem e processam informação sobre a linguagem escrita e elaboram representações sobre o significado de tal informação, seguindo uma linha de evolução regular dividida atualmente em três grandes períodos: pré-silábico, silábico, e alfabético (Ferreiro, 1992, 1995; Ferreiro & Teberosky, 1985; Teberosky, 2003).

No período pré-silábico as crianças estabelecem as condições sintáticas de legibilidade, voltando-se mais para os conteúdos dos enunciados do que sua pauta sonora. É neste período que ocorre a distinção entre desenho e letra e a construção de condições de interpretação do escrito. No que se refere a um critério quantitativo para que algo possa ser lido, a criança estabelece uma quantidade mínima de letras, geralmente três. No que se refere a um critério qualitativo, a criança estabelece que é necessário que haja uma variedade de letras para que algo possa ser lido. A hipótese é que a escrita serve para representar propriedades do objeto que o desenho não consegue representar: o nome. Acompanhando a escrita espontânea de crianças pode-se observar que um a criança neste estágio tenta preservar no traço as características dos objetos - tamanho e forma, por exemplo.

O segundo período caracteriza-se pela fonetização da escrita, momento em que as crianças buscam uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala. A fonetização da escrita passa por um período silábico, no qual a criança na sua análise sonora, inicialmente, descobre a sílaba e a cada sílaba faz corresponder um sinal gráfico.

Finalmente, a criança descobre que a sílaba não é uma unidade e que é reanalisável em elementos menores, abordando o essencial de uma escrita alfabética. Estas etapas revelam a compreensão progressiva da criança sobre as características do funcionamento do sistema

alfabético de escrita. Ao longo dessa linha de evolução, Ferreiro (2001) observa que a criança contrói um sistema de idéias sobre a escrita:

“... esse sistema coerente de idéias, que dará lugar, por sua própria transformação, a outros sistemas de idéias coerentes que se aproximam cada vez mais ao sistema que parece racional ao adulto” (Ferreiro, 2001, p. 84).

Na formulação da psicogênese da língua escrita, a hipótese silábica é elevada ao *status* de uma teoria, e Ferreiro (2001) faz questão de descrevê-la como o momento da grande teorização, que possibilita pela primeira vez que a criança dê conta de todas as produções.

A sequência de desenvolvimento descrita nas investigações com crianças pelos pesquisadores da psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985; Teberosky, 2003), também foi encontrada em um estudo com adultos não alfabetizados, no México (Ferreiro, 1983). Os resultados mostraram que os adultos também possuem uma série de informações sobre a escrita e elaboram hipóteses semelhantes às das crianças. O objetivo da pesquisa era comparar os conhecimentos dos adultos acerca do sistema alfabético de escrita com os conhecimentos das crianças. Foram usadas, com algumas alterações, algumas das tarefas empregadas nas pesquisas que já tinham sido realizadas com crianças⁴⁵. Participaram da pesquisa 58 adultos (31 homens e 27 mulheres), com idades entre 17 e 66 anos. Todos os participantes passaram por uma entrevista exploratória e foram selecionados os que de fato não conseguiam ler e escrever de modo convencional.

Foram apresentadas as seguintes tarefas aos adultos: classificação de um material gráfico para que os participantes indicassem o que podia ser lido e o que não podia ser lido, interpretação das partes de uma oração escrita, interpretação de uma transformação efetuada sobre essa mesma oração, determinação das separações necessárias de uma oração sem separações, interpretação de textos curtos acompanhados por imagens, escrita do nome próprio e interpretação de suas partes, outras produções escritas envolvendo plural e a forma

⁴⁵ No México, em 1979, Ferreiro e Teberosky publicam *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzido e publicado no Brasil em 1985, com o título *Psicogênese da língua escrita*.

negativa de uma oração, interpretação de atos de leitura e de escrita. A esse conjunto de situações foram acrescentadas: identificação de letras e números em contextos reais (embalagens de produtos, calendários, bilhetes de loteria e outros), interpretação de textos em contextos reais e antecipação da função dos textos apresentados.

Os resultados mostraram que a maioria dos adultos distingue o que está escrito e o que está representado por desenhos. Os adultos distinguem com facilidade letras e números, apresentando mais dificuldades no conhecimento relativo às letras em relação aos números. Assim como as crianças, os adultos definem as mesmas condições formais para que um texto seja considerado legível: ter letras e não apenas números; possuir uma quantidade mínima de letras (ao menos duas letras); possuir uma variedade interna (não repetir as mesmas letras em uma seqüência). Diante da análise de uma frase os adultos encontram grandes dificuldades para fragmentar a oração em palavras, para estabelecer as fragmentações pertinentes. As dificuldades aumentam quando se trata de analisar as partes constitutivas das palavras.

Em relação às possibilidades de interpretações e antecipações referentes a um texto, os adultos fazem mais uso do contexto, lançando suposições acerca do significado antes de começar a explorar o texto, indicando um avanço em relação às crianças no que se refere às antecipações significativas. Segundo Ferreiro (1983), isto indica a importância das práticas sociais vividas pelos adultos que contribuem para sua familiaridade com diferentes tipos de textos presentes no meio urbano, pois o uso que os adultos fazem da informação que acompanha o texto demonstra seu conhecimento sobre a função da escrita na sociedade.

Quanto à produção dos nomes constata-se que os adultos não conseguem estabelecer uma relação entre o todo e as partes, além de apresentarem um modo de construção considerado como silábico, ou seja, os adultos colocam somente duas letras, mesmo reconhecendo que falta algo. Quanto à produção escrita envolvendo orações, afirma-se que os adultos revelam quatro níveis de evolução: escritas pré-silábicas, escritas silábicas, escritas

silábico-alfabéticas e alfabéticas. Ferreiro (1983) conclui que os adultos tais como as crianças investigadas em suas pesquisas interpretam as informações que recebem, transformando a escrita construída historicamente pela humanidade, em sua própria escrita.

Evidências empíricas em diferentes ortografias confirmam que a apropriação da língua escrita transcorre de modo gradual e pode ser descrita em uma sequência de desenvolvimento (Alegria & Mousty, 1996; Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Frith, Wimmer, & Landerl, 1998; Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Todavia, a universalidade da etapa silábica como uma etapa que antecede a escrita alfabética vem sendo contestada por outros investigadores (Correa, 2001; Rego, 1995; Picoli, 2001; Pollo, Kessler, & Treiman, 2005).

Segundo Correa (2001), considerar a hipótese silábica como etapa universal significa subestimar tanto as diferenças na ortografia de diferentes línguas quanto à diversidade das práticas socioeducativas nas quais crianças que pertencem a uma mesma comunidade linguística estão envolvidas. É possível que algumas crianças possam produzir grafias que são parecidas com uma escrita silábica, sem que essas grafias sejam, necessariamente, produto de uma hipótese silábica. No caso da Língua Portuguesa, a vogal é o centro da sílaba e é bastante comum a prática de grafar as vogais em atividades escolares e não escolares, como no início da alfabetização. É possível que crianças brasileiras usem letras para representar os sons vocálicos que identificam, mas não necessariamente tenham a intenção de representar cada sílaba por apenas uma letra. Por exemplo, quando solicitadas a escrever VACA grafam “aa”. Em outras ocasiões, podem usar uma letra para representar uma determinada sílaba porque usam o nome da letra para fazer a correspondência letra-som. Por exemplo, quando solicitadas a escrever Bebê grafam “bb”. A omissão de letras e sílabas também pode ocorrer em função de práticas socioeducativas, pois algumas crianças somente escrevem as correspondências letra-som que conhecem sistematicamente, e quando convidadas a escrever uma palavra

podem se recusar alegando que sabem que estão faltando uns pedacinhos que “a tia ainda não ensinou” (Correa, 2001).

Estudos realizados com a ortografia inglesa também colocam em discussão a universalidade da etapa silábica. Rego (1995) constata uma seqüência evolutiva no desenvolvimento da escrita de crianças inglesas que não se assemelha totalmente aos estágios estabelecidos pelos pesquisadores da psicogênese da língua escrita, principalmente quanto ao registro de representações silábicas. Os dados encontrados por Rego (1995) indicam que a fonetização da escrita para crianças inglesas inicia-se com a representação do som inicial da palavra, seguida de uma representação parcial onde o som final é acrescentado e, por fim, surgem as escritas alfabéticas propriamente ditas. Na língua inglesa os sons consonantais são foneticamente mais salientes na pronúncia das palavras, e as consoantes podem funcionar muitas vezes como núcleo de sílabas.

A preferência pela representação de sons consonantais no início da alfabetização de crianças inglesas pode ser contrastada com a predominância dos sons vocálicos nas produções de escritas de crianças Portuguesas (Pollo, Kessler, & Treiman, 2005). Diferenças como essas podem ser explicadas pelas características do sistema de escrita ao qual uma criança está exposta. Pollo, Kessler, e Treiman (2005) empreenderam dois estudos com o objetivo de quantificar e compreender algumas diferenças entre crianças que estão aprendendo a ler e a escrever em Português e em Inglês. Esses estudos serão descritos a seguir.

O primeiro investigou as diferenças nos nomes das letras dos alfabetos usados em Inglês em Português e as diferenças nos tipos de letras - consoantes e vogais - usados na formação de palavras das duas línguas. Para essa análise foram usadas palavras extraídas de classificações realizadas a partir de material pedagógico usado nas escolas de Ensino Fundamental de ambos os países, baseados em Pinheiro (1996) e em Zeno, Ivenz, Millard, e

Duvvuri (1995)⁴⁶. A partir do material pedagógico as palavras foram classificadas em palavras de alta frequência e palavras de baixa frequência. A análise estatística revela que em Português há maior incidência de palavras que contêm ao menos um nome de letra nas palavras em relação ao Inglês, na verdade duas vezes mais. Nas palavras analisadas em Português o nome da letra mais comum é a letra “A”, seguida do “I” e “U”. As palavras analisadas na língua inglesa revelam que o nome da letra mais comum é o “E”, seguido da letra “A”, “O”, “I”. Ressalta-se que a análise foi circunscrita às palavras dissílabas e paroxítonas em ambas as línguas. O índice de vogais nas palavras em relação as consoantes é muito maior em português do que em inglês. Segundo Pollo, Kessler, e Treiman (2005) esses dados podem explicar observações preliminares nos quais as escritas iniciais revelam abundância de vogais nessas escritas tanto em Português falado no Brasil (Cardoso-Martins et al., 2002; Nunes Carraher & Rego, 1984), quanto em Portugal (Silva & Alves Martins, 2003). Essa análise estatística das línguas, e de seus sistemas de escrita, pode explicar também os resultados das escritas iniciais de crianças inglesas, que muitas vezes representam somente consoantes nessas escritas iniciais e cometem muitos erros no que diz respeito ao uso das vogais (Read, 1986; Treiman, 1993).

O segundo estudo apresentou dados sobre o desempenho de crianças em uma tarefa de escrita para verificar a influência dos padrões encontrados no primeiro estudo sobre a escrita de palavras de crianças. No segundo estudo Pollo, Kessler, e Treiman (2005) tiveram como objetivo verificar como a escrita de palavras individuais pode diferir em crianças falantes do Português no Brasil e crianças falantes do Inglêsamericano. Participaram do primeiro grupo 49 crianças brasileiras (24 meninos, 25 meninas), com uma média de idade de cinco anos e seis meses, residentes em Belo Horizonte. Participaram do segundo grupo 43 crianças

⁴⁶ Pinheiro e Keys (1987) propuseram uma classificação de 3.621 palavras do Português brasileiro nas categorias de alta frequência e de baixa frequência retiradas de livros usados por crianças do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental (Pinheiro, 1996; Pinheiro & Keys, 1987). A classificação americana consta de 6.232 palavras divididas em palavras de alta frequência e de baixa frequência, e foi formulada por Zeno, Ivenz, Millard, e Duvvuri (1995).

americanas (22 meninos, 21 meninas), com uma média de idade de cinco anos e três meses, residentes em St. Louis, nos Estados Unidos. Os dois grupos de crianças eram alunos de escolas da rede privada de ensino. Os dois grupos foram apresentados a uma tarefa de reconhecimento do nome de algumas letras (19 no alfabeto americano e 17 no alfabeto brasileiro) dos respectivos alfabetos, a uma tarefa de reconhecimento de som de letras (as mesmas usadas no reconhecimento de letras) dos respectivos alfabetos, a uma tarefa de leitura e a uma tarefa de escrita. A tarefa de leitura consistiu na apresentação de 11 palavras freqüentes⁴⁷ e com algum grau de dificuldade, dissílabos, paroxítonas, com estrutura CVCV. A tarefa de escrita consistiu na apresentação de 20 itens dissílabos, paroxítonas, com estrutura CVCV. Todas as palavras escolhidas para a tarefa de escrita foram consideradas freqüentes para as crianças, mas não eram palavras que elas já demonstravam habilidade para escrever, considerando-se o nível inicial de escolarização.

Os resultados mostram que embora muitas crianças não tenham conseguido ler nenhuma palavra, elas conheciam quase todos os nomes de letras. As crianças dos dois grupos não diferiram significativamente em relação ao conhecimento de letras, ao conhecimento sobre os sons das letras e na leitura de palavras. As crianças brasileiras tendem a usar mais vogais do que as crianças americanas nas escritas iniciais. Escritas silábicas não foram predominantes nas duas línguas: somente 10% de crianças brasileiras escreveram duas letras para grafar as palavras, e 20% de crianças americanas apresentaram esse tipo de grafia. O pequeno número de crianças brasileiras apresentando duas letras para grafar palavras dissílabas questiona a hipótese silábica como etapa universal na aquisição da língua escrita de

⁴⁷ O que torna uma palavra freqüente em uma língua é o fator freqüência de ocorrência de certa palavra na língua. Sendo assim, existem palavras que ocorrem com alta freqüência e palavras com baixa freqüência. Quanto maior a freqüência de ocorrência das palavras maior a tendência de um leitor para reconhecer a palavra mais rapidamente e de modo correto, à medida que o leitor teria representações ortográficas deste tipo de palavra em seu léxico mental. As palavras de baixa freqüência, por sua vez, não são lidas de modo tão rápido e/ou correto, tendo visto que não possuem representações ortográficas no léxico de um leitor, já que tais representações são constituídas através de exposições repetidas às palavras escritas (Capovilla & Capovilla, 2004).

crianças brasileiras, assim como os dados sobre a escrita de adultos brasileiros em processo de alfabetização.

Picoli (2001) relata um estudo realizado entre 1994 e 1995, em duas turmas de alfabetização de jovens e adultos, com o objetivo de registrar momentos de escrita dos jovens e adultos, para uma análise qualitativa dessas escritas baseada no processo de aquisição de escrita pelos adultos apresentado por Ferreiro (1983). A análise dos dados revelou semelhanças e diferenças em relação ao processo da aquisição da escrita pela criança. Os adultos não haviam formulado uma hipótese silábica, e tampouco realizavam correspondência grafofonêmica, mas apresentavam uma noção das possibilidades da estrutura silábica da Língua Portuguesa. Embora os participantes não apresentassem uma correspondência grafofonêmica, indicavam em suas escritas a percepção das estruturas silábicas aceitáveis em português: CV, CVV, CVC.

O que esses dados nos ajudam a compreender é que para alcançar uma escrita eficiente o aprendiz passa por um processo de simbolização da estrutura lingüística das palavras faladas. Esse processo é criativo e revela que o aprendizado inicial da escrita não envolve apenas a mera reprodução de um código de transcrição gráfica (Correa, 2001).

Existem evidências de que é mais difícil segmentar a fala em fonemas do que em sílabas ou em unidades intra-silábicas (Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974; Maluf & Barrera, 1997). Na Língua Inglesa a rima, nível de segmentação intermediário entre a sílaba e o fonema, é mais facilmente identificado por crianças pré-escolares, pois esse tipo de segmentação é muito saliente na Língua Inglesa (Rego, 1995; Treiman, 1993). Nesse caso, uma sílaba pode ser dividida entre a consoante ou grupo consonantal anterior à vogal (ataque) e a parte final da sílaba a partir da vogal (rima), e um monossílabo como BOOK pode ser segmentado da seguinte maneira: B-OOK, onde o segmento “OOK” corresponde à rima.

Pesquisas sobre as habilidades específicas envolvidas na aquisição inicial da escrita são em menor número do que pesquisas sobre a aquisição da leitura (Capovilla, 2005; Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Pollo, Treiman, & Kessler, no prelo). Para Pollo et al. (no prelo) os estudos sobre a aquisição inicial da escrita são fundamentais porque oferecem informações sobre o conhecimento inicial das características gráficas e fonológicas da escrita que não podem ser obtidas através de outros meios.

2.6 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA

Embora haja um volume maior de evidências sobre os fatores que participam do desenvolvimento da leitura em relação ao da escrita em um sistema de escrita alfabético, alguns autores buscam comparações entre essas duas habilidades nos estágios iniciais do seu desenvolvimento e demonstram que elas são fortemente correlacionadas (Alegria & Mousty, 1996; Bruck & Walters, 1988; Caravolas et al., 2001; Juel, Griffith, & Gough, 1986). Um padrão apresentado diz respeito aos pólos de sucesso ou de fracasso: ou os aprendizes são bons leitores e bons escritores, ou eles são maus leitores e maus escritores. Contudo, alguns dados sugerem uma mistura no padrão: os aprendizes podem ser bons leitores e maus escritores (Alegria & Mousty, 1996; Bruck & Walters, 1988).

As discrepâncias entre leitura e escrita não são de todo surpreendentes, pois a aquisição da escrita coloca mais desafios e dificuldades do que a aquisição da leitura, e as características do sistema ortográfico no qual a criança está aprendendo a ler e escrever devem ser levados em conta na avaliação do tempo necessário para o domínio ortográfico por parte dos aprendizes de diferentes línguas. Para aprender a ler é necessário ser capaz de decidir qual o som atribuir a uma determinada letra ou conjunto de letras, e em línguas como o Português, as irregularidades nas correspondências grafema-fonema são poucas quando se trata da decodificação. A exceção é feita basicamente para os grafemas “e”, “o” e três valores do grafema “x” (Scliar-Cabral, 2003). No caso da escrita surgem muitas perguntas sobre a

maneira correta de grafar uma palavra, pois um som na nossa língua, por exemplo, pode ser transcrito de várias formas, mas somente uma será considerada ortograficamente correta.

Enquanto a leitura de uma palavra exige capacidade de decodificação, a escrita de uma palavra supõe a capacidade de evocar sua forma, e não apenas reconhecê-la, além de grafar a palavra a partir de uma representação ortográfica detalhada. O domínio das regras ortográficas exige mais tempo e experiência com a leitura, principalmente quando o sistema ortográfico é mais complexo e apresenta mais irregularidades (Capovilla, 2005; Scliar-Cabral, 2003).

A maior parte das evidências utilizadas para descrever a aquisição da escrita é apoiada nas pesquisas sobre a aquisição da leitura (Capovila, 2005; Caravolas et al., 2001; Rego, 1995). As teorias sobre os estágios de desenvolvimento da leitura e da escrita de Frith (1985, 1986) e Ehri (Ehri, 1995; Ehri & Snowling, 2004) enfatizam que um aprimoramento do conhecimento ortográfico emerge após um aumento no conhecimento sobre as relações grafofonêmicas, que por sua vez pode ser inicialmente derivado do desenvolvimento da leitura e da exposição a materiais impressos. Para Frith (1985, 1986), a estratégia logográfica é usada tanto para leitura quanto para escrita, mas o uso de uma estratégia alfabética ocorre primeiro em relação à escrita e somente depois se transfere para a leitura. Ou seja, nesse modelo a criança pode usar uma estratégia visual para ler e uma estratégia alfabética para escrever.

Na teoria de Ehri (1995) a estratégia alfabética interfere, desde o início, tanto no desenvolvimento da leitura quanto no desenvolvimento da escrita. A ampliação do vocabulário inicial de leitura ocorre através do processamento de relações entre letras e sons, mesmo que essa abordagem seja parcial, e o conhecimento parcial sobre o sistema alfabético de escrita é evidenciado pela escrita inventada de palavras, quando a escrita é feita ainda como transcrição direta da fala, fazendo com que apenas alguns sons sejam escritos. Na formulação apresentada por Ehri e Snowling (2004) a fase parcialmente alfabética caracteriza-se por um desenvolvimento rudimentar da consciência fonológica e, por essa razão, dificulta a

análise mais aprofundada dos sons que compõe a palavra no ato de escrita. Na fase alfabética plena, o conhecimento maior a respeito das correspondências grafofonêmicas aumenta a capacidade para escritas mais completas envolvendo quase todos os sons das palavras, bem como aumenta a capacidade para recordar a escrita das palavras mais facilmente do que na fase anterior. O processo de aquisição da leitura e da escrita nesse modelo aposta nos vínculos estabelecidos entre os componentes fonológicos e ortográficos. Mas Ehri e Snowling (2004) ponderam os limites de uma teoria que buscou descrever o desenvolvimento do reconhecimento de palavras e não aprofundou a relação com outros tipos de conhecimentos e habilidades.

O debate que envolve as discrepâncias entre a aquisição da leitura e da escrita implica uma reflexão sobre o quanto o desenvolvimento da escrita depende do desenvolvimento da leitura. Uma interação recíproca entre leitura e escrita vem sendo sugerida por pesquisas que buscam avaliar se os avanços na escrita correspondem a desempenhos diferenciados nas atividades em leitura (Caravolas et al., 2001; Foorman, Francis, Novy, & Liberman, 1991; Rego, 1995).

Foorman, Francis, Novy, e Liberman (1991) realizaram um estudo de treinamento para investigar a relação entre conhecimento de letras, consciência fonológica, leitura e escrita após um ano de escolarização. As avaliações foram feitas em três etapas: no início, no meio e no final do ano letivo. Os resultados mostram que a habilidade de segmentação fonológica no início do ano letivo foi preditora para o desempenho em leitura e escrita no final do ano. O reconhecimento de palavras e a escrita foi relacionado e, tanto a leitura quanto a escrita inicial foram preditoras dos níveis de leitura e de escrita final.

Rego (1995) pesquisou as conexões entre o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças inglesas após freqüentarem uma classe de alfabetização. Fizeram parte do estudo 57 crianças inglesas selecionadas aleatoriamente entre turmas do primeiro do Ensino

Fundamental de escolas da rede pública da cidade de Oxford. Todas as crianças foram avaliadas individualmente e em duas ocasiões: no meio e no final do ano letivo. Foram usados um teste de inteligência, um teste de vocabulário, um teste de leitura e uma tarefa de escrita. Na primeira etapa, as crianças foram solicitadas a escrever uma lista de 14 palavras. Foram usadas letras plásticas para evitar que as crianças se cansassem. O examinador registrava com lápis e papel as escritas produzidas pelas crianças e com o auxílio de um gravador registrava os comentários que as crianças faziam enquanto escreviam. Na segunda etapa, as crianças foram solicitadas a escrever as mesmas 14 palavras. Os resultados mostraram que os níveis de desenvolvimento da escrita que as crianças apresentaram mantinham uma estreita conexão com o desenvolvimento da leitura. Aquelas que apresentaram níveis mais avançados de escrita foram as mesmas que evidenciaram o uso de pistas grafofônicas na leitura, assim como também podiam ser consideradas leitores mais avançados. A conclusão de Rego (1995) é de que uma evolução da escrita corresponde não somente a um maior progresso em leitura, mas também maior capacidade de uso de pistas grafofônicas na leitura. Tais resultados apóiam a concepção de que a leitura e a escrita possuem uma base comum e esta consiste no domínio da base alfabética.

Caravolas et al. (2001) investigaram o desenvolvimento das habilidades de escrita de 153 crianças inglesas, que estavam freqüentando escolas há um ano. O objetivo foi descobrir a relação entre a habilidade de escrita e de leitura e identificar os fatores que interferem na habilidade de escrita. O estudo ocorreu em quatro etapas durante dois anos, e no final do estudo as crianças já tinham então três anos de escolarização. No início da pesquisa as crianças (70 meninas e 83 meninos) tinham em média a idade de cinco anos e um mês. Foram usadas as seguintes avaliações: teste de vocabulário aplicado na primeira etapa; teste de inteligência não verbal aplicado na primeira etapa e na quarta etapa; teste de leitura na primeira, na segunda e na terceira etapa; tarefa de conhecimento de letras e tarefa de

conhecimento de correspondência letra-som na primeira, na segunda e na terceira etapa; tarefa de memória verbal e tarefa de memória visual administradas na primeira, na segunda e na terceira etapa; tarefa de leitura de palavras freqüentes com 10 itens aplicados nas quatro etapas; tarefa de consciência fonológica (isolar sons finais) na primeira, na segunda e na terceira etapa; tarefa de escrita de palavras com 97 itens na primeira, na segunda e na terceira etapa.

Na tarefa de isolar sons finais foram usadas pseudopalavras monossílabos com estrutura CV (consoante-vogal), CVC (consoante-vogal-consoante), e CVCC (consoante-vogal-consoante-consoante). Na tarefa de escrita foram usados monossílabos com estruturas silábicas variadas (CV; CCV; CVC; CCVC; CVCC, CCVCC). As palavras selecionadas representavam objetos e ações e foram apresentadas através de desenhos em uma folha de papel. Em razão do número de itens a tarefa de escrita foi dividida em cinco sessões na primeira etapa, e em quatro sessões na segunda e na terceira etapas. As escritas produzidas pelas crianças foram classificadas em escritas fonológicas (a criança consegue representar a estrutura sonora das palavras que ela tenta escrever, por exemplo, “buc” para “book”) e escritas convencionais.

Os resultados mostram desempenhos correlacionados entre a escrita convencional e a leitura. Os fatores que contribuíram para a habilidade de escrita e de leitura após três anos de escolarização foram: as habilidades iniciais de leitura e escrita, o conhecimento das correspondências letra-som e a consciência fonológica. A habilidade fonológica foi fundamental para o desenvolvimento da escrita, sendo que a escrita fonológica foi a melhor preditora da escrita convencional. O desempenho na leitura na segunda etapa foi influenciado pela escrita fonológica, pela habilidade de leitura e pelo conhecimento de nomes de letras. O desempenho na leitura na terceira etapa foi influenciado pelo desempenho nas tarefas de consciência fonológica e de leitura da segunda etapa. O desempenho na leitura na quarta etapa

foi influenciado pelo desempenho anterior em leitura. Ou seja, na quarta etapa nem a consciência fonológica nem a escrita convencional exerceram influência na habilidade de leitura. O que esses dados sugerem é que a consciência fonológica e a escrita fonológica têm um efeito direto na leitura inicial, mas esse efeito vai diminuindo conforme avança a escolarização.

Os dados das três pesquisas sugerem uma interação entre o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, mas de acordo com o avanço da escolarização é a própria leitura que determinará o desenvolvimento da leitura. Em outros termos, a leitura melhora com a prática de leitura e o desenvolvimento inicial influencia o desenvolvimento posterior dessa habilidade. Essa constatação está de acordo com a formulação de Stanovich (1986) ao propor o *Efeito de Mateus* na leitura, de tal modo que os ricos tornam-se cada vez mais ricos e os pobres tornam-se cada vez mais pobres ao longo da escolarização (de acordo com Mateus, XXV: 29). A prática de leitura melhora, sobretudo, a representação da forma da palavra, elevando a qualidade do léxico mental, permitindo uma maior precisão da representação para a escrita da palavra. Esse é o dilema dos leitores lentos: por não ter automatizado a habilidade de leitura eles não têm uma prática de leitura. Além disso, a distância entre os leitores lentos e os habilidosos aumenta com o tempo (Morais, 1996; Perfetti & Marron, 1995).

Parece que se o desenvolvimento da leitura depende da leitura e o desenvolvimento da escrita depende de fatores fonológicos, a aquisição inicial da leitura e da escrita depende da habilidade analítica diante das palavras faladas e escritas que possibilite a descoberta e a exploração do modo como o sistema de escrita representa a linguagem falada. A habilidade para segmentar a linguagem falada está intimamente associada à consciência fonológica, à medida que para dominar o princípio alfabético é preciso descobrir que uma seqüência gráfica corresponde a uma seqüência sonora e aprender suficientes exemplos de correspondências letra-som para apoiar uma eficiente decodificação (Bradley & Bryant, 1983; Goswami &

Bryant, 1990; Stahl & Murray, 1994, Sthal & Murray, 1998). Mas essa habilidade analítica não é adotada naturalmente por muitas crianças e muitas delas têm dificuldades na habilidade de segmentação da linguagem falada em suas unidades. Tendo visto a importância indicada pela literatura do conhecimento fonológico para a aquisição da leitura e da escrita em diferentes ortografias alfabéticas, examina-se a seguir as investigações que relacionaram a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos.

3 - A RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.

“Os atrasados em leitura são particularmente vulneráveis. As palavras permanecem para eles – indivisíveis e impenetráveis”. (Bryant & Bradley, 1987, p.42)

3.1 PREÂMBULO

O exame do conceito de consciência fonológica é fundamental para o presente trabalho, haja vista que nossa pesquisa empírica visa investigar a relação entre consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos. A importância da consciência fonológica para a aquisição da língua escrita de crianças em um sistema alfabético de escrita tem sido reconhecida em uma variedade de estudos conduzidos em diferentes línguas (Bradley & Bryant, 1983; Capovilla & Capovilla, 2000, 2004; Caravolas, 1993; Caravolas & Bruck, 1993; Cardoso-Martins, 1991, 1995b; Correa, 1997; Goswami, 1999; Jiménez & Ortíz, 2000; Öney & Durgunoglu, 1997, Rego, 1999).

O presente capítulo apresenta uma definição da consciência fonológica e uma revisão da literatura sobre a importância dessa habilidade para aquisição da leitura e da escrita em diferentes línguas alfabéticas na primeira seção, e os estudos realizados no Brasil sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita de crianças, na segunda seção. Não resta dúvida de que comparado ao número de investigações sobre a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita de crianças, existe um reduzido número de investigações nessa mesma linha que tenham como foco a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos. Embora, em menor número, as investigações existentes vêm contribuindo para esclarecer de que modo o desempenho de jovens e adultos em tarefas de consciência fonológica pode afetar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Evidências empíricas demonstram que níveis limitados de desenvolvimento de consciência fonológica tornam-se uma fonte comum de dificuldades para jovens, adultos e crianças no aprendizado da leitura e da escrita (Bell & Perfetti, 1994; Chall, 1987; Fowler & Scarborough, 1993; Perfetti & Marron, 1995). No presente capítulo, as investigações sobre a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos foram divididas em dois conjuntos em função dos seus objetivos e das suas características metodológicas.

O primeiro conjunto reúne investigações particularmente interessadas em verificar semelhanças e diferenças entre a aquisição da leitura de crianças, jovens e adultos. Para esse objetivo as investigações estabeleceram comparações de desempenhos incluindo em suas amostras crianças, jovens e adultos (Pratt & Brady, 1988; Greenberg, Ehri, & Perin, 1997; Thompkins & Binder, 2003); ou incluindo em suas amostras apenas jovens e adultos (Durgunoglu & Öney, 2002; Read & Ruyter, 1985), replicando, em alguns casos, metodologias usadas em pesquisas já realizadas com amostras constituídas apenas por crianças (Jiménez & Venegas, 2004). Esses estudos serão apresentados na terceira seção desse capítulo.

O segundo conjunto reúne investigações que tinham o objetivo de relacionar os desempenhos de adultos não alfabetizados e pouco escolarizados em diferentes tarefas que mensuravam habilidades metafonológicas com a aquisição da língua escrita. Nesse conjunto algumas investigações estabeleceram comparações de desempenhos entre adultos não alfabetizados e adultos considerados leitores iniciantes (Adrián, Alegria, & Morais, 1995; Bertelson, de Gelder, Tfouni, & Morais, 1989; Lukatella, Carello, Shankweiler, & Liberman, 1995; Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979; Morais, Content, Bertelson, Cary, & Kolinsky, 1988). Outras constituíram amostras com adultos que estavam sendo alfabetizados em uma segunda língua (de Gelder, Tfouni, & Morais, 1993; Gombert, 1994; Read, Zhang, Nie, & Ding, 1986). Encontramos ainda

investigações cujas amostras incluíam adultos com algum nível de escolarização (Roazzi, Dowker, & Bryant, 1991; Roazzi, Bryant, Oliveira, & Dowker, 1994). Esses estudos serão apresentados na quarta seção.

3.2 DEFININDO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica é uma competência metalinguística e se refere à habilidade de refletir sobre a estrutura fonológica da língua (Gombert, 1991, 1993; Tunmer & Nesdale, 1985). Para a Psicologia Cognitiva, a definição de uma habilidade metalinguística pressupõe dois aspectos fundamentais: a reflexão sobre a linguagem, erigida como objeto independente do significado que veicula, e a manipulação intencional das estruturas linguísticas (Gombert, 1991). A consciência fonológica definida como uma habilidade metalinguística que permite uma atenção aos sons da fala como entidades independentes do significado, envolve, portanto, a atenção explícita para os segmentos que compõem a linguagem falada (Gombert, 1991, 1993, 1996; Roazzi & Dowker, 1989). Tal consciência se desenvolve de modo gradual e implica a compreensão clara de como a linguagem falada é organizada e passível de segmentação (Byrne, 1995). Para tanto concorrem duas descobertas importantes: a compreensão de que a estrutura sonora de uma palavra independe de seu significado, ou seja, que se pode pensar nas palavras como uma seqüência de sons, e a compreensão da natureza psicologicamente segmentada da fala, em contraste com o caráter contínuo da fala no plano físico (Byrne, 1995; Gough, Larson, & Yopp, 1995). Na linguagem falada os sons são interligados para formar uma unidade acústica, tornando os sons individuais numa palavra não aparentes (Gombert, 1991).

O trabalho de Piaget (1967) sobre realismo nominal contribui para esclarecer os aspectos cognitivos que podem dificultar a compreensão da relação entre palavra escrita e falada a partir da consciência da palavra como uma seqüência sonora. Piaget (1967) investigou a capacidade de uma criança de distinguir a palavra do referente que ela representa,

apontando dois tipos de confusões entre nomes e coisas. A primeira se refere à confusão entre a existência, a origem e a localização dos nomes com as próprias coisas que eles representam - realismo ontológico. A segunda confusão se refere à atribuição de um valor lógico intrínseco aos nomes – realismo lógico. Para Carraher e Rego (1981, 1984), a confusão causada pelo realismo nominal lógico está estreitamente relacionada à aquisição da leitura em um sistema alfabético de escrita, à medida que aprender a ler em uma ortografia alfabética supõe a capacidade de focalizar a palavra enquanto seqüência de sons⁴⁸ independente do seu significado. Podemos conceber que tornar a linguagem falada objeto do pensamento não é uma tarefa fácil para uma criança, pois, em geral, no uso da língua em contextos não escolares o que importa é o significado das palavras e não suas propriedades fonológicas. Tarefas que requerem o julgamento de tamanho de palavras são bastante usadas para demonstrar a dificuldade que uma criança pode ter para descobrir que uma palavra tem características sonoras que independem do seu significado. No estudo de Carraher e Rego (1981), por exemplo, uma criança responde que a palavra *trem* é maior do que a palavra *telefone*, porque *trem* é maior. Nesse mesmo estudo, quando as crianças foram solicitadas a dizer palavras grandes, elas disseram nomes de objetos grandes, e assim por diante. Nunes (1995) argumenta que a natureza semântica da forma de organização da memória torna complexa e árdua a tarefa de conceber a palavra falada como uma seqüência sonora.

Os estudos realizados sobre a consciência fonológica admitem que um ponto crítico nas investigações diga respeito à operacionalização e às medidas de consciência fonológica (Adams, 1990; Gough, Larson, & Yopp, 1995; Sthal & Murray, 1994; Yopp, 1988). Os estudos que usam medidas de consciência fonológica podem variar muito em relação aos requisitos cognitivos da tarefa e às unidades lingüísticas onde as segmentações se aplicam.

⁴⁸ Denominada de *face* significativa do signo lingüístico por Ferdinand Saussure em seu curso de Lingüística Geral (ver Saussure, 1914).

Uma das dificuldades para operacionalizar e medir a consciência fonológica está relacionada à sua própria condição de uma habilidade não homogênea.

Por não se constituir como uma entidade homogênea a consciência fonológica envolve diferentes habilidades que por sua vez podem variar em nível de dificuldade e em ordem de aquisição (Adams, 1990; Correa, 2001; Sthal & Murray, 1994; Yopp, 1988). O desempenho em tarefas de consciência fonológica parece ser afetado por diferentes demandas cognitivas implicadas nas tarefas. Alguns estudos identificaram, por exemplo, que tarefas que exigem detectar ou julgar sons semelhantes são mais fáceis do que tarefas de subtrair sons, contribuindo para o estabelecimento de um índice de dificuldade entre as tarefas (Adams, 1990; Yopp, 1988). O que é consensual é a idéia de que habilidades menos complexas podem ser precursoras da construção de habilidades fonológicas mais complexas, de forma que a consciência de unidades fonológicas mais globais precede a consciência fonêmica (Correa, 2001). Uma relação de tarefas de consciência fonológica em ordem de dificuldade foi apresentada por Yopp (1988): julgamento de rima, produção de rima, subtração de sons, substituição de sons, detecção ou julgamento de diferença entre sons, combinação de fonemas ou sílabas, contagem de fonemas ou sílabas, segmentação de fonemas e sílabas, isolamento de sons.

No que diz respeito às unidades lingüísticas onde as segmentações se aplicam existem evidências de que crianças pequenas apresentam desempenhos superiores em tarefas que envolvem a sílaba, as aliterações e as rimas do que tarefas que envolvem fonemas (Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974). No estudo de Lieberman et al. (1974) crianças de quatro, cinco e seis anos foram apresentadas a duas tarefas diferentes. Em uma tarefa elas ouviam palavras com uma, duas e três sílabas e eram solicitadas a bater com um bastão de madeira o número de vezes correspondente ao número de sílabas da palavra. Em uma outra tarefa as crianças eram solicitadas a bater uma vez para cada fonema das palavras, ou sílabas

que contivessem entre um e três fonemas. Os resultados indicaram que nas tarefas de segmentação de sílabas crianças de quatro e cinco anos acertam em torno de 50%, e as crianças de seis anos apresentaram um desempenho de 90%. Em relação às tarefas de segmentação de fonemas as crianças de quatro anos não conseguiram acertar nenhum item, enquanto as crianças de cinco e seis anos apresentaram desempenho de 17% e 70%, respectivamente. Estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em diferentes línguas alfabéticas encontraram resultados semelhantes (Cossu, Shankweiler, Liberman, Tola, & Katz, 1988; Jiménez & Ortiz, 1994; Treiman & Baron 1981).

A existência de um nível intermediário de segmentação entre a sílaba e o fonema – a rima, e a importância de sua consciência aparecem em diversos estudos sobre a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita (Caravolas, 1993; Rego, 1995; Treiman, 1985; Treiman & Zukowsky, 1996). A sílaba pode ser dividida em ataque que corresponde à consoante ou grupo consonantal anterior à vogal e rima que é o segmento sonoro da sílaba a partir da vogal. A palavra LIGHT pode se segmentada em “L” (ataque) e IGH (rima). Este tipo de segmentação é muito saliente no Inglês e facilmente identificado por crianças pré-escolares (Rego, 1995; Treiman, 1985). A partir de uma série de investigações Treiman e Zukowsky (1996) sugerem que as unidades intrassilábicas de ataque e de rima desempenham um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica, o qual procederia da consciência da sílaba para a consciência das unidades ataque e rima e, por fim, para a consciência dos fonemas.

Evidências empíricas, principalmente àquelas baseadas na vasta literatura inglesa sobre esse tema, permitiram delinear um padrão de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças que tem o Inglês como primeira língua (Caravolas, 1993). Em linhas gerais, em torno de quatro e cinco anos as crianças são capazes de segmentar as palavras em sílabas, julgar se certas palavras iniciam ou terminam com a mesma letra. Aos cinco e seis

anos, elas são capazes de realizar julgamentos sobre rima e aliteração. Somente em torno dos seis e sete anos a consciência fonêmica estaria razoavelmente desenvolvida, o que implicaria a capacidade de contar, segmentar e subtrair fonemas.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM DIFERENTES LÍNGUAS ALFABÉTICAS

Pesquisas realizadas no âmbito da psicologia cognitiva investigam, nos últimos anos, a relação entre a consciência fonológica e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita. Tais pesquisas apontam o papel fundamental da consciência fonológica para a descoberta do princípio alfabético, ou seja, a descoberta de que o sistema de escrita representa as unidades mínimas de som (Adams, 1990; Capovilla, 2005; Correa, 2001; Stanovich, 1986; Wagner & Torgesen, 1987). Nos últimos anos houve um incremento nas investigações que têm demonstrado as relações entre a consciência fonológica e o progresso na aquisição da leitura e da escrita em diferentes línguas (Bradley & Bryant, 1983; Caravolas, 1993; Cardoso-Martins, 1995b; Correa, 1997; Gombert, 1996; Goswami, 1999; Jiménez & Ortíz, 2000; Öney & Durgunoglu, 1997).

Alguns dados sugerem que a consciência fonológica dos pré-escolares é um bom preditor para suas habilidades futuras na alfabetização (Bradley & Bryant, 1983; Bryant, Maclean, Bradley, & Crossland, 1990; Lundberg, Olofson, & Wall, 1980). Um programa que inclua atividades com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica aumenta significativamente a possibilidade de êxito no aprendizado da leitura e da escrita (Byrne, 1995; Capovilla & Capovilla, 2000). Nessa mesma linha outras pesquisas mostraram que este tipo de atividades também colabora para o avanço de crianças que estão com dificuldades na leitura e na escrita (Bryant & Bradley, 1987).

Percorrendo as controvérsias na literatura sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização, destacam-se, de imediato, duas posições antagônicas. A primeira identifica o

desenvolvimento da consciência fonológica como uma consequência da alfabetização, na medida em que a instrução formal da leitura e da escrita focalizaria a atenção do aprendiz para as propriedades fonológicas das palavras (Mann, 1986; Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie, & Ding, 1986). A segunda posição concebe o desenvolvimento da consciência fonológica como um pré-requisito para alfabetização e, portanto, como um fator que se correlaciona com o sucesso dos aprendizes nesse aprendizado (Bradley & Bryant, 1983; 1985; Bryant, Maclean, Bradley, & Crossland, 1990; Lundberg, Olofsson, & Wall, 1980).

Esta controvérsia, no entanto, é aparente, uma vez que a consciência fonológica não seja erigida como um fator único, ou seja, um constructo unitário. Tomar a consciência fonológica como uma habilidade que se desdobra em vários níveis favorece o entendimento de que certos níveis de sensibilidade para os sons pode ser pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita, enquanto outros níveis são potencializados ou mesmo decorrentes desse aprendizado (Bertelson, 1986; Mann, 1986; Morais & Kolinsky, 2003; Roazzi & Dowker, 1989).

De certo, para determinar quais níveis de consciência fonológica se constituem como pré-requisitos na aquisição da leitura e da escrita, e quais níveis são potencializados durante esse aprendizado em uma determinada língua, são necessárias ainda mais investigações comparativas entre o desenvolvimento da consciência fonológica em diferentes línguas alfabéticas, pois tanto a estrutura fonológica e a ortografia de uma língua interferem nos padrões de desenvolvimento da consciência fonológica.

Embora muitos estudos tenham tratado da relação entre leitura e habilidades metafonológicas, Wagner e Torgesen (1987) sublinham que outros tipos de comportamento fonológico estão associados à leitura. Particularmente, a relação entre o desenvolvimento da leitura e a codificação fonológica na memória de trabalho, também chamada memória

operacional. Existem evidências de que as informações verbais são armazenadas na memória operacional por um período curto, cerca de quatro segundos, enquanto está sendo reproduzido em uma tarefa de memória (Hulme, Newton, Cowan, Stuart, & Brow, 1999). Além disso, a forma de organizar as informações interfere na velocidade com que uma informação pode ser armazenada e evocada pela memória operacional. Um número muito grande ou uma informação dividida é muito mais fácil de recordar do que uma informação organizada em pares, ou trincas (Oliveira, 2003).

Essa limitação da memória operacional é importante para compreendermos porque há uma relação entre habilidade de leitura e memória operacional, especificamente uma relação entre dificuldades na leitura e na escrita e o desempenho em testes que avaliam a memória operacional. Se a conversão de uma seqüência de letras em uma seqüência sonora for rápida, a memória e atenção podem se ater no significado do que está sendo lido. Se a conversão de uma seqüência de letras em uma seqüência sonora for lenta, então os sons iniciais podem ser perdidos, uma vez que a capacidade da memória operacional é limitada e o tempo de armazenamento é curto. Logo, o aprendiz que possui poucas regras de transcrição fonográficas tem uma capacidade de decodificação lenta, de tal modo que a memória operacional, que possui capacidade limitada, é sobrecarregada, restando poucos recursos para a identificação do sentido das palavras. É preciso lembrar que as dificuldades no desenvolvimento da decodificação estão relacionadas às dificuldades em estabelecer correspondências entre sons e letras e uma vez que a capacidade da memória de curto prazo é limitada, um comprometimento na codificação fonológica restringe o número de itens verbais que podem ser retidos na memória e causa um impacto nas tarefas que exigem memória (Snowling, 2004; Wagner & Torgesen, 1987). Um problema que pode afetar a leitura porque reduz a habilidade para combinar sons durante a decodificação (Torgesen et al., 1989).

Uma codificação eficaz na memória operacional permite ao leitor iniciante manter uma representação correta dos fonemas associados às letras ou a grupos de letras. O armazenamento eficiente de informações fonológicas na memória operacional tem um efeito na habilidade de leitura (Wagner & Torgesen, 1987). Segundo Ehri (2003), a fonologia é um dentre os diferentes fatores envolvidos na leitura eficiente de palavras e desempenha uma função crítica no desenvolvimento dessa habilidade. O argumento de Ehri (2003) é que a fonologia fornece um meio eficiente para o armazenamento da grafia das palavras na memória facilitando o seu acesso durante a leitura. A formação de um conjunto de regras de transcrição fonográficas que serão usadas pelo leitor depende da habilidade fonológica, e tais regras são usadas para a identificação de palavras (Alegria & Mousty, 1996).

A invenção do sistema alfabético reduziu os sinais necessários para a representação da língua falada, à medida que cada som individual de uma língua pode ser representado por um sinal específico. Em um sistema alfabético ideal cada consoante ou vogal de uma dada língua corresponde de modo regular, a uma letra, e a grafia de uma palavra pode se tornar previsível por completo em função de sua pronúncia (ver Trask, 2004). Todavia, poucas escritas alfabéticas se aproximam desse ideal, ou seja, em relação à ortografia, as línguas podem diferir em relação às regularidades das correspondências grafofônicas. Investigações comparativas revelam que a relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita varia de acordo com a fonologia e com a complexidade ortográfica da língua na qual o sujeito aprende a ler e escrever (Cossu et al., 1988; Landerl, Wimmer, & Frith, 1997; Goswami & Bryant, 1990; Goswami, Gombert, & Barrera, 1998; Goswami, Porpodas, & Wheelwright, 1997; Harris & Hatano, 1999; Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Treiman & Baron, 1981; Wimmer, Landerl, & Frith, 1999).

Em relação à estrutura fonológica de uma língua, esses estudos mostram que determinadas unidades fonológicas são mais salientes em uma língua do que em outras, ou

seja, na linguagem falada, certas unidades fonológicas destacam-se como mais salientes. O que significa dizer que as mesmas unidades fonológicas não podem prever o desenvolvimento da leitura e da escrita em diferentes línguas. Assim, as seqüências ortográficas que representam rima são unidades salientes na língua inglesa, mas não em grego (Goswami, Porpodas, & Wheelwright, 1997) ou em italiano (Cossu, 1999; Cossu et al., 1988), por exemplo.

Em relação à complexidade ortográfica duas dimensões podem ser destacadas: a complexidade silábica e a transparência grafofonêmica. A primeira dimensão se refere à predominância de sílabas do tipo CV (consoante-vogal) nas chamadas línguas Românicas⁴⁹ (como o italiano e o espanhol), e os variados tipos de sílabas mais complexas do tipo CVC (consoante-vogal-consoante) e outras formações de sílabas com grupos de consoantes nas demais línguas (como o alemão, o inglês, o dinamarquês). A segunda dimensão se refere ao grau de regularidade entre a ortografia e a fonologia de uma dada língua. As línguas que apresentam um alto grau de regularidade nas correspondências grafofonêmicas são chamadas de transparentes, e as que apresentam baixo grau de regularidade são chamadas de opacas. As pesquisas mostram que a complexidade ortográfica de uma língua pode interferir na aquisição da leitura e da escrita, de tal modo que as crianças que aprendem a ler e a escrever em uma língua cujo sistema alfabético de escrita é mais opaco (como o inglês) levam mais tempo para dominar as estratégias de transcrição grafofonêmicas. Já para crianças que aprendem a ler e escrever em um sistema alfabético transparente (como o alemão e o italiano) o domínio das competências fundamentais de leitura é uma conquista mais rápida (Cossu, 1999; Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Wimmer & Goswami, 1994; Wimmer, Landerl, & Frith, 1999).

O estudo conduzido por Seymour, Aro, e Erskine (2003) merece destaque em função de sua amplitude. O estudo inclui 14 países – incluindo Portugal - e 13 línguas, e foi realizado

⁴⁹ Línguas Românicas, ou neolatinas, são as que provêm da evolução do latim na România, como o italiano, o francês, o castelhano, o catalão, o romeno, e o português (Camara Jr, 1986).

ao final do primeiro ano de alfabetização formal – o que varia de acordo com o país. As 13 línguas foram classificadas de acordo com as dimensões de complexidade silábica e grau de regularidade nas correspondências grafofonêmicas. As crianças foram comparadas nos desempenhos em três tarefas de leitura: conhecimento de letras, leitura de uma lista com 16 palavras familiares dividida em 18 itens de palavras que são substantivos e 18 itens de palavras com funções gramaticais (preposição, artigo, etc.), e leitura de uma lista com 36 pseudopalavras divididas em 18 itens monossílabos (com padrão silábico CV, VC, e CVC) e 18 itens dissílabos com padrão silábico (VCV, CVCV, e VCVC).

Os resultados confirmam evidências anteriores sobre a dificuldade relativa de alfabetizar crianças de acordo com as características de uma dada língua e a dificuldade relativa da alfabetização em Português (considerado um idioma translúcido) quando comparada a outras línguas européias. Quanto aos desempenhos na tarefa de conhecimento de letras, em geral o desempenho foi elevado (90% ou mais de acertos), inclusive na língua inglesa. Os autores observam que as diferenças podem ser atribuídas à qualidade de ensino, e não às características de cada língua. Quanto ao desempenho na tarefa de leitura de palavras familiares, foram encontradas diferenças significativas em função do nível de transparência e opacidade. Assim, na língua espanhola e na língua alemã - escritas mais transparentes – houve desempenhos superiores em relação às línguas Portuguesa e francesa – escritas translúcidas – que produziram por sua vez desempenhos mais elevados que a língua inglesa – escrita opaca. Quanto ao desempenho na tarefa de leitura de pseudopalavras, novamente os resultados variam em função da regularidade das correspondências grafema-fonema. De modo geral, a leitura de pseudopalavras foi mais difícil do que palavras familiares, exceto em português e francês; e a complexidade silábica parece desempenhar papel menor no desenvolvimento das competências de leitura.

A respeito dos resultados relativos ao desempenho na tarefa de pseudopalavras, cabe ainda uma observação. Investigações anteriores (Landerl, Wimmer, & Frith, 1997; Wimmer, Landerl, & Frith, 1999) ao estudo de Seymour et al. (2003) compararam o desempenho em tarefas de leitura de palavras e de pseudopalavras de crianças inglesas e alemãs disléxicas e não disléxicas pareadas por nível de leitura, e por sua vez detectaram desempenho inferior das crianças inglesas – disléxicas e não disléxicas – na tarefa de leitura de pseudopalavras quando comparadas aos desempenhos das crianças alemãs – disléxicas e não disléxicas. Esses resultados são corroborados pelos resultados obtidos por Seymour et al. (2003), sugerindo diferenças na complexidade ortográfica das línguas que interferem na aquisição da leitura e da escrita e afetam o domínio das estratégias de conversão de seqüências de letras em seqüências de sons de fala. Por outro lado, estudos conduzidos na língua francesa confirmam que correspondências grafofonêmicas mais regulares facilitam as tarefas de reconhecimento e escrita de palavras (Alegria & Mousty, 1996) e efeitos de analogias ortográficas entre palavras frequentes e pseudopalavras foram observadas em crianças de nove a onze anos (Campbell, 1985) e crianças de seis a sete anos (Fayol, Leté, & Gabriel, 1996). No que diz respeito ao grau de regularidade entre a ortografia e a fonologia, esses estudos sugerem que a confecção e a correção de uma tarefa de leitura que inclui pseudopalavras devem considerar as características do sistema ortográfico para a análise dos desempenhos. Pseudopalavras são itens que vêm sendo apontados como um importante indicador da proficiência em leitura, uma vez que elimina a possibilidade de adivinhação que pode ocorrer na identificação de palavras, e são usados com bastante freqüência por pesquisadores que avaliam a aquisição e o desempenho em leitura e escrita (Capovilla & Capovilla, 2004; Pinheiro, 1994; Morais, 1996).

3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS BRASILEIRAS

Cardoso-Martins (1995a) investigou a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita em crianças brasileiras. Participaram da pesquisa 105 crianças matriculadas em classes de Educação Infantil. O estudo foi longitudinal e as crianças foram acompanhadas em três momentos diferentes: no início, no meio e no final do ano letivo. No início do estudo as crianças tinham em média cinco anos e nove meses. No primeiro momento, um pouco antes do início da alfabetização, as crianças foram apresentadas às tarefas de detecção de rima, sílaba e fonema, subtração de segmento inicial, além de uma tarefa de escrita e de um teste de desenvolvimento intelectual. No meio e no final do ano letivo, isto é, aproximadamente quatro e oito meses após o início da alfabetização, as crianças foram avaliadas em tarefas de leitura e de escrita. Os resultados indicam que no meio do ano letivo, as tarefas de detecção de rima e de detecção de sílaba contribuíram para a leitura, enquanto que as tarefas de detecção de sílaba e de subtração de segmento inicial contribuíram para a escrita. No final do ano letivo as tarefas de detecção de sílaba e de subtração de segmento inicial contribuíram tanto para leitura quanto para a escrita.

Um papel relativamente modesto para a habilidade de detectar rima na aprendizagem da leitura e de escrita em português também foi o resultado encontrado por Cardoso-Martins (1996), em um estudo que envolveu 94 crianças e adultos com síndrome de Down, com idades entre 9 e 49 anos, e 107 crianças de 4 a 7 anos com desenvolvimento típico para sua idade. Os participantes com síndrome de Down estavam matriculados em classes que correspondiam à Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Todos os participantes foram apresentados a uma tarefa de conhecimento de letras, a uma tarefa de leitura, a uma tarefa de detecção de rima, a uma tarefa de detecção de som inicial, a um teste de inteligência. Os participantes foram separados em dois grupos de acordo com o desempenho na tarefa de leitura: um grupo de leitores e pré-leitores. Os resultados mostraram que a tarefa de detectar fonemas iniciais contribuiu significativamente tanto para os leitores

com síndrome de Down, quanto para os leitores do grupo de crianças com desenvolvimento típico para sua idade.

Embora a sensibilidade à rima não pareça desempenhar um papel crítico no domínio do princípio alfabético pelas crianças brasileiras, conforme resultados obtidos por Cardoso-Martins (1995b, 1996), outras unidades de análise fonológica têm sido apontadas como importantes para aquisição da leitura e da escrita, especialmente no nível da sílaba e em tarefas de detecção de semelhança de som inicial (Capovilla, Colorni, Nico, & Capovilla, 1995; Correa, 1997, Correa, Meireles, & Maclean, 1999; Maluf & Barrera, 1997). Os estudos de intervenção realizados com crianças brasileiras corroboram a literatura sobre o tema e confirmam a eficácia de um programa de atividades que visa o desenvolvimento da consciência fonológica para melhorar os desempenhos das crianças em leitura e de escrita (Capovilla & Capovilla, 2000).

A pesquisa realizada por Maluf e Barrera (1997) teve por objetivo estudar a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita. Participaram do estudo 55 crianças, com idades entre quatro e seis anos, matriculadas em classes de Educação Infantil da rede pública de ensino da cidade de São Paulo. Foram usadas as seguintes tarefas: associação de cartões contendo nomes de animais escritos em letras de forma às respectivas figuras, identificação de palavras que eram lidas e apresentadas em pares e escritas em cartões, onde a criança devia identificar onde estava escrita cada palavra, detecção de semelhança de som inicial e de som final, escrita do próprio nome, escrita espontânea de uma palavra qualquer, escrita de palavras sob ditado (galo - pintinho - onça - mosquito), leitura de cartões contendo gravuras e texto em letras de forma. Os resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, sobretudo no que se refere às crianças de cinco e seis anos.

Correa et al. (1999) investigam a relação entre consciência fonológica e alfabetização em crianças que estavam sendo alfabetizadas por um método de ensino que focaliza a análise fonológica no nível da sílaba. As crianças foram entrevistadas em três ocasiões diferentes: no final do Jardim de Infância, no terceiro mês da classe da alfabetização, e ao final do ano letivo. Inicialmente a pesquisa contou 51 crianças, na segunda fase contou com 39 e na terceira com 38 crianças. Foram usados três tipos de tarefas de consciência fonológica: categorização de palavras por semelhança e diferença no som inicial, segmentação simples dos elementos constituintes de palavras, subtração de segmento inicial da palavra. Os resultados apontam que quanto à natureza da tarefa, as tarefas de identificação por semelhança de som inicial são mais fáceis do que tarefas de identificação de diferença de som inicial e de segmentação. A tarefa de subtração de sons foi a que apresentou maior dificuldade. Correa et al. (1999) concluem que no final do Jardim de Infância, as crianças possuíam um mínimo de habilidade para análise fonológica de palavras, principalmente no nível da sílaba, e essa habilidade mostra-se significativa para seu aprendizado na leitura na escrita. O processo de alfabetização parece contribuir para o desenvolvimento das habilidades fonológicas e o desenvolvimento pleno destas habilidades se constitui ao longo da escolaridade das crianças.

A importância de programar procedimentos experimentais que possam desenvolver a consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita de crianças brasileiras tem sido o interesse de Capovilla e Capovilla (2000). No estudo realizado em 1998, participaram 121 crianças matriculadas em classes da Educação Infantil (nível um e nível dois), classe de alfabetização, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular. O estudo foi desenvolvido entre os meses de agosto a novembro e contou com três etapas. A primeira avaliação no mês de agosto, a intervenção nos meses de setembro e outubro, e a segunda avaliação (pós-intervenção) no mês de novembro. Na primeira fase, todas as crianças foram

avaliadas nas provas de consciência fonológica, conhecimento de letras, nomeação rápida de cores, repetição de números, teste de inteligência. As crianças da classe de alfabetização, do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, foram também avaliadas em tarefas de leitura e de ditado. Na segunda fase, foi conduzida uma intervenção com os objetivos de desenvolver a consciência fonológica e ensinar correspondências grafofonêmicas. Todos os participantes foram distribuídos em três grupos, de acordo com o desempenho nas tarefas de consciência fonológica: um grupo controle acima da média, um grupo experimental abaixo da média, e um grupo controle abaixo da média. Os procedimentos de intervenção foram ministrados apenas com o grupo experimental abaixo da média. Levando-se em conta que havia cinco níveis escolares, a intervenção foi realizada em cinco grupos experimentais, um em cada nível.

No período em que os grupos experimentais estavam participando do processo de intervenção, os grupos de controle permaneceram participando das atividades regulares da escola. Para cada grupo foram realizadas 18 sessões, de 30 a 40 minutos cada uma, duas vezes por semana. A intervenção consistiu em tarefas de rimas e aliterações, de consciência de palavras e sílabas, de detecção de fonemas, de manipulação de fonemas e de correspondências grafofônicas. Os resultados mostraram que o desenvolvimento da consciência fonológica contribuiu para desempenhos melhores nas tarefas de consciência fonológica e sobre as habilidades de leitura e de escrita para todos os níveis escolares. Os desempenhos dos grupos experimentais nas tarefas de consciência fonológica foram superiores em relação às crianças dos grupos controle.

Capovilla e Capovilla (2000) decidiram replicar o estudo realizado em 1998, tendo em vista a eficácia do procedimento de intervenção aplicado. Um outro estudo foi conduzido com crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, que corresponde à classe de alfabetização da escola particular. O objetivo foi verificar se o

procedimento de intervenção cuja eficácia foi demonstrada para as crianças da escola particular também se mostraria eficaz para crianças da escola pública. Participaram do estudo 55 crianças, com idades entre sete anos e sete meses. O procedimento foi bastante similar ao estudo conduzido com as crianças da escola particular. Os resultados mostram que o procedimento de intervenção para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafofonêmicas produziu melhoras de desempenho nas provas de consciência fonológica, no conhecimento de letras, leitura e escrita.

Em síntese, as pesquisas reportadas nesta seção indicam a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita por crianças. O conhecimento produzido sobre o papel da análise fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita tem importantes implicações educacionais, já que alguns jogos de língua oral que visem desenvolver a capacidade analítica das crianças em relação à palavra falada, tomando-a como objeto de pensamento além de instrumento de comunicação, podem ser usados desde a Educação Infantil. Atividades que desenvolvam a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem falada podem estar aliadas a outras atividades durante a Educação Infantil e no início da Educação Fundamental, visando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos importantes para aprender a ler e a escrever. É plausível supor que a consciência fonológica possa também contribuir para o domínio do sistema de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização, e que dificuldades em relação às atividades de consciência fonológica possam estar relacionadas aos desempenhos em leitura e escrita de jovens e adultos.

3.5 INVESTIGAÇÕES INTERESSADAS EM VERIFICAR SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

Ao comparar os desempenhos de crianças, jovens e adultos com o mesmo nível de leitura em diferentes tarefas de consciência fonológica, alguns pesquisadores observaram que

os jovens e os adultos que apresentaram limitadas habilidades de leitura, apesar do tempo de escolaridade, apresentaram desempenhos muito inferiores em relação às crianças em tarefas que exigiam manipulação de sons (Pratt & Brady, 1988; Greenberg, Lennea, & Dolores, 1997).

Para examinar a relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura em crianças e adultos, Pratt e Brady (1988) conduziram um estudo em New Haven, Connecticut, nos Estados Unidos, com dois grupos de participantes que tinham o Inglês como primeira língua. Os grupos foram selecionados levando-se em conta o nível de leitura e em cada grupo os participantes foram divididos em bons e maus leitores.

O primeiro grupo foi composto por 30 crianças que freqüentavam a terceira série da Escola Elementar, com idades entre oito e dez anos, sendo que 15 fizeram parte do grupo de bons leitores e 15 fizeram parte do grupo de maus leitores, de acordo com o desempenho em um teste de leitura. O segundo grupo foi formado por 26 adultos que estavam recebendo instrução escolar pelo sistema de Educação Básica de Adultos, divididos em 13 bons leitores e 13 maus leitores, após um teste de leitura. Os participantes realizaram um teste de inteligência, uma tarefa de eliminação de sílabas e de fonemas em palavras, uma tarefa de substituição de sílabas e fonemas em palavras, uma tarefa de julgamento de extensão de palavras reais e de pseudopalavras, além de uma tarefa de controle que envolvia sons não lingüísticos, na qual os participantes tinham que usar blocos coloridos para indicar mudanças em seqüências de tons apresentados.

Os resultados indicaram que a consciência fonológica estava fortemente relacionada à habilidade de leitura no grupo de crianças e no grupo de adultos. Tanto no grupo de crianças quanto no grupo de adultos, os bons e os maus leitores apresentaram diferenças significativas de desempenho nas tarefas de consciência fonológica. Em contrapartida, os desempenhos dos grupos não apresentaram diferenças significativas na tarefa de controle que envolvia sons não

lingüísticos. Apesar do tempo de escolaridade, de 3 a 12 anos, os maus leitores adultos apresentaram desempenhos muito inferiores nas tarefas de consciência fonológica, em relação às crianças, principalmente nas tarefas de eliminação de sons e de julgamento de extensão de pseudopalavras, nas quais as médias de acerto foram de 17% e 10%, respectivamente.

Para Pratt e Brady (1988), as deficiências no desenvolvimento da consciência fonológica persistem apesar do tempo de escolaridade, confirmando a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a compreensão do princípio alfabético e para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Diante desses resultados, Pratt e Brady (1988) sugerem um programa de treinamento que inclua atividades de consciência fonológica nos processos de alfabetização, visando beneficiar, sobretudo, os maus leitores.

O estudo conduzido por Greenberg, Lennea, e Dolores (1997) objetivou examinar se diferenças nos processos fonológicos e ortográficos poderiam explicar diferenças individuais na leitura de palavras e pseudopalavras de crianças e adultos. O estudo foi conduzido em Minnesota, com participantes que tinham o Inglês como primeira língua, onde 72 eram crianças que freqüentavam da terceira a quarta série da Escola Elementar, e 72 adultos que estudavam em classes de Educação Básica de Adultos. Os participantes foram pareados por nível de leitura e três grupos foram formados de acordo com o desempenho em um teste de leitura. Em cada grupo formado pelo nível de leitura (terceiro, quarto e quinto nível), permaneceram 24 adultos e 24 crianças.

Os participantes foram apresentados às seguintes tarefas: leitura de palavras irregulares, leitura de pseudopalavras, segmentação de palavras em sons, eliminação de sons em palavras, discriminação e escolha de palavras semelhantes, identificação da posição correta das letras nas palavras (início, meio e fim das palavras), leitura e seleção de pares de palavras que rimam e seleção de pares de palavras com seqüências de letras inaceitáveis na língua inglesa, e por fim escrita de palavras. Os resultados mostram desempenhos superiores

das crianças em relação aos adultos em tarefas fonologicamente complexas, como a segmentação de palavras, a eliminação de sons e a leitura de pseudopalavras em todos os três grupos de nível de leitura. Na tarefa de leitura e seleção de pares de palavras que rimam as crianças detectaram mais pares corretos do que os adultos. Nas demais tarefas, os adultos apresentaram desempenhos superiores ou similares em relação aos das crianças. Os adultos leram mais palavras irregulares do que as crianças, e ambos apresentaram performances similares na tarefa de discriminação de palavras semelhantes, assim como na tarefa de identificação da posição correta das letras nas palavras.

Quando comparados às crianças da mesma idade de leitura, os adultos apresentam um desempenho inferior em tarefas que exigem a manipulação de sons, como as tarefas de eliminação e de segmentação. Greenberg, Lennea, e Dolores (1997) concluíram que as dificuldades apresentadas pelos participantes adultos nas tarefas de consciência fonológica estavam associadas às dificuldades que os participantes relataram em relação à experiência escolar: muitos deles ausentavam-se da escola elementar durante longos períodos, e 25% repetiu o primeiro, o segundo e o terceiro ano – momentos importantes para o desenvolvimento da habilidade de decodificação. Greenberg, Lennea, e Dolores (1997) levantaram a hipótese de que os participantes adultos apresentassem dificuldades no desenvolvimento da consciência fonológica desde os anos iniciais de escolarização, o que limitou os progressos na leitura desses adultos.

Interessados nas semelhanças e diferenças entre a aquisição da leitura de crianças, jovens e adultos, mas sem incluir um grupo de crianças em sua investigação, Read e Ruyter (1985) também encontraram uma relação entre a capacidade limitada de leitura e o desempenho inferior em tarefas de consciência fonológica. A pesquisa foi realizada com adultos que estavam cumprindo pena em prisões, em Wisconsin-Madison. Todos os participantes tinham o Inglês como primeira língua. Foram selecionados 55 homens

identificados como maus leitores por seus professores, após verificação de desempenho em um teste de leitura. Os participantes selecionados tinham nível de leitura e de compreensão de textos correspondentes ao quinto ano da Escola Elementar, ou abaixo dele.

Foram administradas tarefas de leitura e de escrita, tarefas de consciência fonológica e um teste para avaliar a memória operacional (três subtestes da Escala Wechsler para adultos). Palavras freqüentes e pseudopalavras constituíram as tarefas que avaliavam as estratégias de leitura e de escrita. Os participantes foram apresentados as seguintes tarefas de consciência fonológica: produção de rimas em palavras monossílabos e dissílabos, julgamento de rimas, julgamento de palavras que apresentam semelhanças fonológicas, produção de aliteraões, adição de consoante inicial e final de palavras, contagem de sons nas palavras, e localização de sons em palavras.

Em relação às tarefas de consciência fonológica, os participantes encontraram mais dificuldades nas tarefas de contagem de sons, de adição de consoante inicial, e de localização da consoante final de uma palavra. As tarefas que envolviam rima foram as mais fáceis, seguidas das tarefas de identificar consoantes iniciais e julgar semelhanças fonológicas entre palavras. As tarefas de consciência fonológica consideradas mais analíticas, àquelas com maior índice de dificuldade, foram justamente as que se correlacionaram significativamente com a habilidade de leitura e de escrita. Os resultados mostram também que os desempenhos nos testes que avaliavam a memória operacional se correlacionaram significativamente com a habilidade de decodificação e com as tarefas de consciência fonológica. Os participantes tiveram grande dificuldade para ler pseudopalavras, o que não ocorreu com palavras freqüentes.

Read e Ruyter (1985) sublinham que em relação aos resultados nas tarefas de leitura de pseudopalavras e palavras freqüentes, os adultos maus leitores são comparáveis aos resultados encontrados com crianças consideradas más leitoras da primeira à quarta série da

Escola Elementar (Treiman, 1984). Apesar de conseguirem reconhecer palavras frequentes, realizarem com sucesso algumas tarefas de consciência fonológica como identificar consoantes iniciais e julgar palavras com semelhanças fonológicas, os adultos nesse estudo são maus leitores. Read e Ruyter (1985) concluem apontando que dificuldades na leitura e na escrita estão relacionadas com as dificuldades em tarefas de segmentação que por sua vez geram dificuldades no processo de identificação de palavras. Para Read e Ruyter (1985), os resultados sugerem que as dificuldades encontradas em crianças avaliadas como má leitoras podem permanecer ao longo do tempo, constituindo no futuro grupos de adultos maus leitores.

As conclusões de Pratt e Brady (1988), Greenberg, Lennea, e Dolores (1997), e Read e Ruyter (1985) sugerem a consciência fonológica como fator que explicaria as dificuldades encontradas pelos aprendizes na aquisição da leitura. As dificuldades, caso não sejam superadas, permanecem ao longo do tempo contribuindo para a formação do adulto mau leitor. A idéia de que as dificuldades na consciência fonológica podem estender seus efeitos ao longo da escolaridade foi apresentada por Stanovich (1986) e Juel (1988). De acordo com Stanovich (1986), as crianças que iniciam a escolarização com dificuldades na consciência fonológica caracterizam-se como estudantes com riscos de apresentar falha na leitura, caso não recebam uma adequada instrução endereçada à superação dessas dificuldades. Juel (1988) demonstra através de um estudo longitudinal que estudantes que não desenvolveram a consciência fonêmica no primeiro ano continuam apresentando desempenhos inferiores nessa atividade até o quarto ano da Escola Fundamental.

Todavia, existem evidências empíricas que contrariam resultados de investigações que encontraram desempenhos inferiores de jovens e adultos tardiamente escolarizados em tarefas de consciência fonológica e relacionaram esses desempenhos com as habilidades de leitura e de escrita. Algumas investigações não encontraram desempenhos inferiores de jovens e

adultos tardiamente escolarizados em tarefas de consciência fonológica, quando comparados aos resultados de crianças nessas tarefas (Durgunoglu & Öney, 2002; Thompkins & Binder, 2003), sublinhando a existência de uma maior incidência de leitores com dificuldades nas amostras como as de Pratt e Brady (1988) e Greenberg et al. (1997).

Com o objetivo de estabelecer uma comparação entre os fatores que afetam o desempenho em leitura de crianças, jovens e adultos considerados não alfabetizados funcionais, Thompkins e Binder (2003) realizaram uma investigação em Massachusetts, nos Estados Unidos. A maioria dos participantes tinha o Inglês como primeira língua, e os participantes cuja primeira língua não era o Inglês foram selecionados por terem sido considerados pelos investigadores fluentes nessa língua. Os adultos e as crianças, pareados por nível de leitura, foram divididos em grupos de bons leitores e maus leitores, de acordo com os resultados obtidos em testes de leitura padronizados.

Participou inicialmente do estudo um grupo de 60 jovens e adultos, com idade entre 17 e 55 anos e inscritos em Programas de Educação Básica de Adultos. A maioria dos participantes tinha, em média, nove anos de experiência escolar anterior. Participaram inicialmente do estudo um grupo de 99 crianças, com idades entre cinco e oito anos, e que freqüentavam a pré-escola, a primeira e a segunda série da Escola Elementar. Em cada um desses três níveis escolares, foram avaliadas 33 crianças. Após a aplicação dos testes de leitura, foram selecionados 15 bons leitores e 15 maus leitores dos participantes do grupo de crianças, e 15 bons leitores e 15 maus leitores dos participantes do grupo de jovens e adultos.

Todos os participantes foram apresentados às mesmas tarefas: uma tarefa de detecção de semelhança de som no início, no meio e no fim da palavra, uma tarefa de eliminação de um som no início, no meio e no final da palavra, uma tarefa de reprodução oral de palavras e pseudopalavras lidas pelo experimentador, uma tarefa de repetição oral de uma série formada por números enunciadas pelo experimentador, uma tarefa de julgamento de escrita

ortograficamente correta envolvendo pseudopalavras, uma tarefa de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras, uma tarefa de leitura e escolha de uma palavra que representasse o desenho de um objeto apresentado pelo experimentador.

Os resultados da análise de regressão indicaram a consciência fonológica, a habilidade ortográfica e o contexto como fatores que se correlacionam com a habilidade de leitura. Quando o nível de leitura e a idade dos grupos foram controlados, a consciência fonológica contribuiu para distinguir os grupos de bons e maus leitores em cada uma das três medidas fonológicas. Algumas tarefas que dependiam do conhecimento de mundo e experiência de vida tenderam a favorecer os adultos. Os adultos apresentaram, por exemplo, vantagens em relação às crianças quando as palavras eram freqüentes, mas a experiência não beneficiou a leitura de não palavras.

Em relação às três medidas de consciência fonológica: a) não foram encontradas diferenças no desempenho de adultos e crianças na tarefa de eliminação de sons; b) as crianças tiveram um desempenho melhor na tarefa de detecção de sons do que os adultos; c) os adultos se saíram melhor nas tarefas de reproduzir oralmente palavras do que as crianças, além de apresentaram resultados similares às crianças nos itens com pseudopalavras. Embora alguns itens das tarefas de detecção e eliminação de sons contassem com palavras mais complexas do que os itens usados em pesquisas anteriores (Bradley & Bryant 1983; Stahl & Murray, 1994; Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984), os desempenhos dos adultos foram similares e, em muitos casos, superiores aos desempenhos relatados em estudos anteriores.

Os resultados dos desempenhos dos adultos da investigação de Thompkins e Binder (2003), contudo, não se aproximaram dos desempenhos inferiores encontrados em estudos como o de Greenberg et al. (1997), levando-os a hipótese de uma maior incidência de adultos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na amostra dos estudos anteriores. Thompkins e Binder (2003) consideram o tipo de instrução que o grupo de adultos da

pesquisa estava recebendo um fator importante para o desempenho desses adultos nas tarefas de consciência fonológica, já que estavam expostos à instrução sistemática acerca das relações fonema-grafema.

Todavia, ortografias mais regulares e com grau maior de consistência em termos de correspondências letra-som podem facilitar o reconhecimento de palavras a despeito da instrução recebida sobre essas correspondências no início da alfabetização (Durgunoglu & Öney, 2002). Interessados em investigar os processos cognitivos que fazem parte da aquisição da língua escrita de crianças e adultos na língua Turca, Durgunoglu e Öney (2002) realizaram um estudo longitudinal, acompanhando os progressos de 59 mulheres que faziam parte de um Programa - Functional Adult Literacy Program⁵⁰ (FALP) - desenvolvido em programas de Educação Básica de adultos na Turquia. Nenhuma das participantes tinha escolaridade anterior e suas idades variavam entre 29 e 66 anos. Durgunoglu e Öney (2002) estavam interessados em confrontar os resultados de sua pesquisa sobre a aquisição da língua escrita de adultos turcos com a aquisição da língua escrita de crianças inglesas, além de comparar os resultados da pesquisa sobre a aquisição da língua escrita por adultos turcos com a aquisição da língua escrita por crianças turcas.

As participantes foram avaliadas no início e no final do curso, que transcorreu em três meses. No pré-teste foram usadas as seguintes tarefas: reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto (no caso do sistema Turco, 29 letras), reconhecimento de palavras freqüentes (monossílabos e dissílabos com padrão silábico CV, VC, CVC), escrita de palavras com grafias pouco usuais em Turco, três tarefas de consciência fonológica (contar fonemas, combinar fonemas, e subtrair fonemas do início da palavra), compreensão de dois textos curtos lidos pelo experimentador. No pós-teste, foram usadas tarefas idênticas ao pré-teste:

⁵⁰ Functional Adult Literacy Program, (FALP), discutido e apresentado por Durgunoglu, Öney, e Kuscul (2002). O FALP é um programa efetuado durante três meses em turmas de alfabetização, somando noventa horas de instrução explícita das correspondências grafofônicas, através de um método que parte do ensino do som das letras para chegar às sílabas e depois às palavras e sentenças.

reconhecimento de letras, reconhecimento de palavras freqüentes, escrita de palavras com grafias pouco usuais na língua Turca, segmentação de palavras, combinação de sons, eliminação do som inicial de uma palavra. Duas novas tarefas foram incluídas: uma tarefa de reconhecimento de palavras monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos com variadas combinações de sílabas do tipo CVC e CV, além de uma tarefa de compreensão de um texto longo que foi lido pelo experimentador.

A comparação dos desempenhos no pré-teste e no pós-teste mostra que houve progressos em todas as tarefas ao longo do curso. Apenas na tarefa de escrita de palavras com grafias pouco usuais em Turco, nove participantes não conseguiram acertar a escrita de nenhuma palavra. Análises de regressão foram conduzidas para verificar os fatores que se correlacionam com a habilidade de leitura no início e no final do curso. O reconhecimento de letras, a consciência fonológica e a compreensão oral de textos contribuíram significativamente para predizer o nível inicial de reconhecimento de palavras. Após o controle dos efeitos da consciência fonológica e da compreensão oral de textos, o reconhecimento de letras foi o único que se correlacionou e permaneceu contribuindo significativamente para o nível inicial de reconhecimento de palavras. O nível inicial de reconhecimento de palavras, o desempenho em tarefas de consciência fonológica no final do curso e o reconhecimento final de letras contribuíram significativamente para predizer o nível de habilidade final de reconhecimento de palavras. O nível inicial de escrita de palavras e o desempenho em tarefas de consciência fonológica foram os fatores que se correlacionaram com a habilidade final de escrita de palavras.

Investigações sobre a aquisição da língua escrita de crianças turcas (Durgunoglu & Öney, 1999; Öney & Durgunoglu, 1997) mostraram o impacto das características da estrutura fonológica da língua⁵¹ na aquisição da língua escrita. As crianças turcas apresentam

⁵¹ A língua turca apresenta uma regularidade maior na correspondência fonema-grafema, de tal modo que cada letra representa um fonema e a representação sonora da letra não varia de acordo com o contexto que a letra

conhecimento sobre as correspondências regulares entre letra e som, a despeito da instrução recebida na escola, que poderia estar ou não estimulando esse conhecimento através de atividades sistemáticas. Esse conhecimento favorece o reconhecimento de palavras que é rapidamente atingido nos momentos iniciais da alfabetização de crianças. Os obstáculos enfrentados pelas crianças turcas dizem respeito à natureza complexa da morfologia da língua, tornando a compreensão oral um dos mais sérios obstáculos para a compreensão da leitura ao longo do aprendizado. A consciência fonológica teria, na língua turca, um efeito facilitador para o reconhecimento de palavras, e sua influência seria mais crítica nos momentos iniciais da alfabetização à medida que a decodificação é rapidamente atingida nessa língua.

Na pesquisa com adultos Durgunoglu e Öney (2002), o reconhecimento de letras e a consciência fonológica aparecem como fatores importantes para a aquisição da leitura e da escrita das participantes turcas. Resultados semelhantes foram encontrados com crianças turcas (Öney & Durgunoglu, 1997), confirmando os fatores considerados importantes para a aquisição da leitura e da escrita, reportados em estudos realizados com crianças inglesas. A comparação de resultados revela que as crianças alcançam níveis de desenvolvimento da consciência fonológica mais rapidamente que os adultos assim como desenvolvem rapidamente a capacidade de decodificação. Durgunoglu e Öney (2002) discutem os rápidos progressos das crianças em relação aos adultos levando em conta o tempo de instrução que as crianças recebem nas escolas e o tempo que os adultos passam dentro do programa FALP (90 horas em três meses). A evolução rápida da compreensão do princípio alfabético nas crianças e nos adultos turcos também reflete as regularidades ortográficas presentes no sistema de escrita turco.

aparece em uma sílaba. Na língua turca existem sete tipos de padrões silábicos usados para construir uma palavra (V, CV, VC, CVC, VCC, CCVC, CVCC), sendo que o padrão silábico com duas consoantes sucessivas é muito raro. A sílaba é uma unidade lingüística saliente determinando as divisões das palavras. Todavia, é uma língua morfologicamente complexa tornando a compreensão na leitura uma habilidade mais difícil e mais demorada para ser conquistada, sendo determinada por outros fatores (como a compreensão oral de textos) que não estão relacionados diretamente com a habilidade de decodificação. (Öney & Durgunoglu, 1997)

A importância de uma análise sobre as diferenças em relação às regularidades ortográficas em diferentes sistemas de escrita para a discussão dos modelos de aquisição de leitura e de escrita em diferentes línguas alfabéticas também foi indicada em um estudo conduzido por Jiménez e Venegas (2004), recentemente na Espanha. Com o objetivo de investigar a importância da estrutura silábica em diferentes tarefas que mensuram a consciência fonológica em adultos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, o estudo de Jiménez e Venegas (2004) foi uma réplica do estudo com crianças conduzido por Stahl e Murray (1994). O objetivo de Jiménez e Venegas (2004) foi analisar processos cognitivos em adultos espanhóis em alfabetização com o objetivo de identificar similaridades e diferenças quando comparados aos estudos com crianças inglesas.

Participaram do estudo 103 adultos com dificuldades de aprendizagem na língua escrita, inscritos no Centro de Educação de Adultos, na Espanha, com idades entre 17 e 70 anos. Todos os participantes tinham sido atendidos por cursos de alfabetização, mas não tinham obtido certificado de proficiência. Para avaliar a habilidade de leitura foram administrados subtestes de reconhecimento de letras, leitura de palavras e de pseudopalavras, que fazem parte de um teste padronizado de leitura, usado para medir a evolução dos processos de leitura de crianças da Educação Primária. Para avaliar a consciência fonológica foram administradas as tarefas de sintetizar, isolar, segmentar e eliminar sons, que por sua vez fazem parte de um teste padronizado de Consciência Fonológica⁵². Todos os itens foram compostos de palavras frequentes e em cada tarefa foram introduzidas palavras com padrão silábico CV, CCV e CVC.

Os resultados obtidos nas tarefas de consciência fonológica não coincidem completamente com os resultados obtidos por Stahl e Murray⁵³ (1994). A tarefa de isolar sons

⁵² Prueba de Consciência Fonológica (ver Jiménez, 1995).

⁵³ No estudo de Stahl e Murray (1994) a tarefa de sintetizar sons foi considerada a mais fácil, seguida das tarefas de isolar sons, segmentar sons e eliminar sons. Sintetizar sons e isolar sons apresentou o mesmo índice de dificuldade, e as tarefas de segmentar e eliminar sons apresentou diferenças significativas de desempenho.

foi a mais fácil das tarefas, seguida da tarefa de eliminação, segmentação e síntese. Não foram significativas as diferenças de desempenho nas tarefas de segmentação e eliminação de sons, indicando que elas possuem o mesmo índice de dificuldade. Os desempenhos nas tarefas de síntese de sons e segmentação foram influenciados pela complexidade das sílabas que constituíam os itens. Itens com estrutura silábica CV foram mais fáceis de segmentar ou sintetizar do que itens com estrutura silábica CCV e CVC.

Quanto à relação entre a consciência fonológica e a leitura, em contraste com os resultados de Stahl e Murray (1994), o estudo com jovens e adultos espanhóis indicou que o conhecimento de letras e a manipulação de sons em “ataque” e rima parecem não ter particular relevância para a aquisição da leitura na língua espanhola. Dentre 74 adultos que identificaram quinze ou mais letras, somente 30 foram capazes de manipular sons iniciais em “ataque” e rima. Dentre 58 participantes que leram palavras, somente 24 foram capazes de segmentar a palavra em ataque e rima. Jiménez e Venegas (2004) advertem que pesquisas realizadas com crianças espanholas obtiveram resultados similares (Jiménez & Ortiz, 1994). O que sugere que a segmentação de palavras em ataque e rima pode ser importante para o aprendizado da leitura de crianças inglesas, mas o mesmo não ocorreria com crianças e adultos espanhóis. No que diz respeito ao estudo com adultos espanhóis maus leitores, os resultados indicam uma forte ligação entre a consciência de fonemas e o reconhecimento de palavras para os adultos espanhóis com fraco desempenho em leitura.

Diante desses resultados, Jiménez e Venegas (2004) concluem que é preciso levar em consideração o impacto das características das estruturas fonológicas de cada língua no desenvolvimento da análise fonológica e no aprendizado da leitura e da escrita. Jiménez e Venegas (2004) recomendam que no início do aprendizado da língua escrita na língua espanhola devem ser usadas palavras com padrões silábicos mais fáceis (isto é, CV e CVC) e

atividades que requerem a consciência fonêmica para ajudar a construir representações das unidades não significativas da linguagem falada.

Depreendemos desse conjunto de investigações, interessadas em verificar se os mesmos fatores participam da aquisição da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos, o quanto os resultados que relatam desempenhos muito inferiores de adultos em relação às crianças em tarefas de consciência fonológica devem ser tomados com cautela. O estabelecimento de correlações simultâneas entre consciência fonológica e alfabetização apenas indicam que estas variáveis estão correlacionadas, mas dificultam a interpretação da direção da relação encontrada. Quando lidamos com uma amostra de jovens e adultos tardiamente escolarizados, as dificuldades atuais na leitura e na escrita podem ser atribuídas ao percurso fragmentado na própria tentativa de alfabetização na vida adulta, ou às dificuldades que estariam presentes desde as primeiras tentativas de aprender a ler e escrever na infância, ou ainda da combinação dos dois fatores.

Os estudos descritos nesta seção sugerem a existência de um nexos entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e escrita por jovens e adultos. Mesmo em Espanhol, língua que apresenta uma ortografia com nível de regularidade maior que o Inglês, Jiménez e Venegas (2004), quando trabalharam com adultos, encontram resultados semelhantes às pesquisas conduzidas em Inglês e apontam o conhecimento de letras e a consciência fonológica como fatores importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

Em relação ao estabelecimento de nexos causais, o único estudo longitudinal até aqui reportado (Durgunoglu & Öney, 2002) indica que a consciência fonológica desempenha um papel específico em relação ao início da alfabetização em adultos que estão aprendendo a ler e escrever na língua Turca. Porém, o estudo realizado na língua Turca não nos permite estender os resultados de desempenho nas tarefas de consciência fonológica e a rápida aquisição da

decodificação ao aprendizado da leitura e da escrita de adultos em outras línguas que não apresentam o mesmo nível de regularidade e grau de consistência que a língua Turca.

3.6 A AQUISIÇÃO E A HABILIDADE DE LEITURA: COMPARAÇÕES ENTRE JOVENS E ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS E JOVENS E ADULTOS COM ALGUM NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO

Os estudos que compararam jovens e adultos não alfabetizados e jovens e adultos com algum nível de escolarização envolveram participantes que por motivos sociais e econômicos não tiveram oportunidades escolares e, portanto, tinham pouca experiência com o material escrito (Adrián, Alegria, & Morais, 1995; Bertelson, de Gelder, Tfouni, & Morais, 1989; Lukatella, Carello, Shankweiler, & Liberman, 1995; Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979; Morais, Content, Bertelson, Cary, & Kolinsky, 1988).

Com o objetivo de verificar se a tomada de consciência da palavra como uma seqüência de sons é uma aquisição espontaneamente adquirida no curso do desenvolvimento cognitivo Morais, Cary, Alegria, e Bertelson (1979) compararam dois grupos de adultos portugueses com o mesmo nível de idade e pertencentes a um mesmo contexto socioeconômico, em tarefas de segmentação.

O primeiro grupo foi formado por 30 adultos não alfabetizados, com idades entre 38 e 60 anos, sendo que a maioria nunca havia tido oportunidade de freqüentar a escola quando crianças. Eles tinham sido ensinados por seus filhos a reconhecer letras e apenas seis deles havia freqüentado escolas, de um a seis meses, quando crianças. O segundo grupo era formado por 30 adultos recém-alfabetizados, com idades entre 26 e 60 anos, que haviam aprendido a ler e escrever recentemente em programas de alfabetização de adultos. Dos 30, apenas oito não conseguiram obter o certificado de conclusão nesses programas.

Duas tarefas foram administradas: uma tarefa de acrescentar uma consoante ao início de palavras e uma tarefa de subtrair uma consoante do início de palavras. Foram apresentados

15 itens de treinamento com procedimento de correção, e 20 experimentais sem procedimento de correção. Nos itens foram usadas palavras freqüentes e pseudopalavras. Os resultados indicaram um desempenho superior dos adultos recém-alfabetizados, principalmente para os itens que envolviam pseudopalavras. De acordo com a observação de Morais et al. (1979), os adultos não alfabetizados responderam corretamente menos de 20% dos itens, enquanto crianças que freqüentam o primeiro ano de escolarização podem responder corretamente mais de 70% dos itens de acordo com os estudos de Liberman et al. (1974). Morais et al. (1979) concluem que o fator crítico para habilidade para segmentar as palavras não é a maturação intelectual, mas sim o aprendizado da leitura.

Morais, Bertelson, Cary, e Alegria (1986) constituíram um novo grupo de adultos portugueses não alfabetizados e adultos recém-alfabetizados, comparáveis ao estudo de 1979, com o objetivo de demonstrar o efeito específico do aprendizado da leitura e da escrita em um sistema alfabético na análise segmentar da palavra. Participaram da pesquisa: 21 adultos não alfabetizados, com idade entre 25 e 60 anos, e 20 jovens e adultos recém-alfabetizados, com idades entre 17 e 60 anos.

Os participantes foram avaliados em uma tarefa de leitura e tarefas de consciência fonológica. Uma tarefa de leitura contendo 111 palavras freqüentes foi realizada com os recém-alfabetizados. A maioria das palavras eram substantivos divididos em dissílabos e trissílabos. A partir dos resultados apresentados nessa tarefa de leitura o grupo de recém-alfabetizados foi dividido em bons e maus leitores. Todos os participantes foram apresentados a uma tarefa de subtração de sons iniciais de pseudopalavras, a uma tarefa de segmentação de melodias, a uma tarefa de segmentação oral progressiva de sentenças, a uma tarefa de detecção de sons alvos em palavras apresentadas oralmente, a uma tarefa de detecção de rimas e uma tarefa de recordação de série de desenhos. Nessa última tarefa havia uma série de

desenhos de objetos cujos nomes rimavam e outra série de desenhos cujos nomes não rimavam.

Os resultados encontrados nas tarefas de segmentação confirmaram os resultados obtidos em 1979, ou seja, os não alfabetizados apresentaram um desempenho inferior na maior parte das tarefas de segmentação em relação ao grupo de recém-alfabetizados. Na tarefa de segmentação de melodia, o desempenho foi inferior em ambos os grupos, além de não ter sido significativa a diferença de desempenho entre os não alfabetizados e os maus leitores do grupo de recém-alfabetizados. Na tarefa de memorização de séries de desenhos os não alfabetizados demonstraram ter uma memória melhor, na ordem certa, dos desenhos cujos nomes não rimavam, demonstrando assim como os recém-alfabetizados a tendência a codificar a informação verbal sob uma forma fonológica. Todavia, enquanto os não alfabetizados lembraram corretamente na ordem certa uma série de quatro desenhos, os recém-alfabetizados lembraram sete desenhos.

Para Morais et al. (1979) e Morais et al. (1986) os resultados desses dois estudos indicaram que a habilidade para analisar as palavras em segmentos, principalmente a análise em unidades cada vez menores, não é adquirida espontaneamente ao longo do curso do desenvolvimento cognitivo. A capacidade de analisar as palavras em segmentos pode ser atribuída a uma demanda que parte de experiências específicas promovidas pela aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético. Desta forma, o desenvolvimento da consciência fonológica seria uma consequência da alfabetização. A relação entre a análise segmentar das palavras e a experiência com o sistema alfabético de escrita foi corroborada por estudos conduzidos com adultos na China (de Gelder, Vroomen, & Bertelson, 1993; Read, Zhang, Nie, & Ding, 1986).

Read, Zhang, Nie, e Ding (1986) realizaram uma investigação com dois grupos de adultos chineses, com uma metodologia bastante similar às investigações realizadas com

jovens e adultos não alfabetizados e recém-alfabetizados portugueses. Todos os participantes tinham aprendido a ler e escrever na escrita tradicional chinesa.

O primeiro grupo foi formado por 12 chineses que tinham freqüentado a Escola Primária pouco antes da introdução de um alfabeto⁵⁴, conhecido como *Pinyin*, nas escolas chinesas e foram considerados pelos pesquisadores como leitores chineses não alfabetizados. O segundo grupo foi formado por 18 chineses que tinham estado na escola no momento da introdução do sistema alfabético *Pinyin* e foram considerados pelos pesquisadores como leitores chineses pouco alfabetizados. O primeiro grupo tinha em média 30 anos de idade, e o segundo tinha em média 49 anos. Os dois grupos tinham experiências educacionais similares e as diferenças na idade refletem a experiência escolar do segundo grupo com o sistema alfabético *Pinyin*.

Os resultados nas tarefas de subtração e de adição de sons revelaram que os leitores chineses não alfabetizados tiveram um desempenho inferior nas tarefas de manipulações de sons, principalmente nas manipulações de fonemas, exatamente como os não alfabetizados portugueses. Por outro lado, os leitores chineses pouco alfabetizados se saíram tão bem quanto os recém-alfabetizados portugueses. Esses resultados levaram Read, Zhang, Nie, e Ding (1986) a concluir que é o aprendizado da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita que desenvolve a identificação da fala como uma sequência de fonemas e a habilidade para localizar e identificar fonemas dentro das sílabas. A consciência fonêmica não se desenvolveria, então, como consequência de uma habilidade de leitura geral, mas especificamente como consequência de um aprendizado da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita.

⁵⁴ Desde 1958, um sistema alfabético de escrita conhecido como *Hanyu pinyin* foi introduzido nas escolas primárias, principalmente ao longo dos quatro anos da Escola Primária. Utilizando letras romanas, *pinyin* é usado apenas em alguns contextos, como a escrita de nomes de estrangeiros, e nunca em revistas e em livros (Read et al., 1986).

Embora tenha enfatizado nos estudos de 1979 e de 1986 que o desenvolvimento da consciência fonológica como consequência do domínio da língua escrita, posteriormente Morais (1987a) adota uma visão mais interativa: por um lado, ler e escrever em um sistema alfabético de escrita estimula o desenvolvimento da consciência fonêmica, e por outro, a consciência fonêmica é um fator crítico para o sucesso na leitura e na escrita.

A participação da consciência fonológica no aprendizado da leitura e da escrita pode ser também avaliada em estudos de intervenção, pois se a consciência fonológica for passível de treinamento então melhores desempenhos nesse tipo de atividades serão acompanhados por melhores desempenhos em leitura e escrita. Estudos de intervenção indicaram melhoras nos desempenhos de leitura e de escrita de crianças após um programa de treinamento de habilidades fonológicas para crianças (Bradley & Bryant, 1983; Lundeberg, Frost, & Pertesen, 1988). Estudos que visaram melhoras de desempenho nas tarefas de consciência fonológica de adultos também apontam para a eficácia de um programa de treinamento (Gombert, 1994; Morais, Content, Bertelson, Cary, & Kolinsky, 1988).

Morais, Content, Bertelson, Cary, e Kolinsky (1988) relatam um treinamento experimental com a tarefa de subtração de consoantes em pseudopalavras monossilábicas apresentadas oralmente. Participaram desse estudo 12 adultos portugueses não alfabetizados. O treinamento consistiu de instruções explícitas e *feedback* contínuos e promoveu progressos no desempenho de 9 dentre os 12 participantes. Morais, Content, Bertelson, Cary, e Kolinsky (1988) concluem que a maioria dos não alfabetizados pode adquirir a habilidade de análise segmentar, desde que com a devida instrução, e que não há uma idade crítica para adquirir a habilidade de análise segmentar.

Gombert (1994) pretendeu estender os resultados obtidos por Morais et al. (1988) advertindo que tal experimento de treinamento apresentava uma série de limitações. Em primeiro lugar, as instruções e as correções foram providenciadas desde a primeira tentativa

dos participantes, o que não permitiu comparar os desempenhos antes e depois do treinamento. Segundo, o experimento não usou grupo de controle com adultos alfabetizados, dificultando a interpretação desses resultados especificamente dirigidos a adultos não alfabetizados. Terceiro, o treinamento foi realizado apenas na língua Portuguesa, necessitando de replicações em outras línguas alfabéticas. Participaram do estudo conduzido por Gombert (1994) 21 adultos provenientes do Norte da África, imigrantes na França por razões econômicas. Os participantes foram divididos em três grupos: sete não alfabetizados com idades entre 19 e 39 anos sem nenhuma escolaridade; sete não alfabetizados parciais, com idade entre 19 e 51 anos, sem experiência escolar no seu país de origem, mas que estavam aprendendo a ler e escrever em francês há menos de um ano; e sete alfabetizados, com idade entre 25 e 42 anos, que sabiam ler e escrever francês. No último grupo, nove dos participantes ingressaram na escola após a adolescência. Os participantes foram indicados por professores de diferentes programas de alfabetização de adultos; todos compreendiam facilmente e falavam bem o francês.

Os participantes foram apresentados a uma tarefa de julgamento de extensão da palavra, a uma tarefa de eliminação de sons e a uma tarefa de segmentação lexical. O estudo foi realizado em duas etapas. Na etapa que correspondeu ao pré-teste, no qual foi medido o desempenho dos participantes em seis itens de cada tarefa. Na etapa que correspondeu ao treinamento, para cada tarefa na qual o participante não tinha obtido sucesso no pré-teste, ele tinha que realizar outras tentativas para que o examinador providenciasse *feedback* e explicações no caso de falhas. Em cada tarefa o treino era suspenso quando o participante acertava seis itens consecutivamente, depois de dezoito tentativas.

Os resultados indicam uma hierarquia de dificuldades entre as tarefas. A tarefa de julgamento foi a mais fácil das tarefas, seguida da tarefa de eliminação de sons e de segmentação lexical. Houve efeito de treinamento nas tarefas de julgamento de extensão de

palavras e eliminação da consoante inicial, especialmente na tarefa de eliminação de sons para os não alfabetizados e os não alfabetizados parciais. Na tarefa de segmentação lexical os alfabetizados não apresentaram bom desempenho no pré-teste, mas foram beneficiados pelo treinamento. O mesmo não ocorreu com os não alfabetizados e não alfabetizados parciais. Os não alfabetizados obtiveram desempenhos inferiores em relação aos alfabetizados nas três tarefas apresentadas. Os alfabetizados apresentaram desempenho superior nas três tarefas, mesmo com um desempenho raramente perfeito na tarefa de segmentação lexical. Os não alfabetizados parciais apresentaram desempenhos intermediários nas duas tarefas, mas foram piores do que os não alfabetizados na tarefa de segmentação lexical.

Gombert (1994) considera que a ordem de dificuldade das tarefas pode ter sido afetada pelo fato dos participantes não terem sido avaliados na sua primeira língua, especialmente no que se refere aos desempenhos obtidos na tarefa de segmentação lexical. O exame dos resultados individuais sugere que a capacidade para focalizar a dimensão fonológica da palavra (medida pela tarefa de julgamento de extensão da palavra) pode ser um pré-requisito para a habilidade de subtrair sons.

Gombert (1994) compara os resultados de sua pesquisa com os resultados obtidos por Morais et al. (1979), Morais et al. (1986) e Morais et al. (1988). Os não alfabetizados apresentaram desempenhos inferiores em relação aos alfabetizados nas três tarefas apresentadas. Em relação ao efeito de treinamento foram observados progressos no desempenho dos três grupos: a tarefa de julgamento de sons ao término do treinamento foi desempenhada de modo quase perfeito, a tarefa de subtração de sons também apresentou progressos significativos, e a tarefa de segmentação lexical - totalmente ineficiente antes do treinamento - apresentou desempenhos melhores durante o treinamento.

Mesmo que seus resultados tenham sido afetados pelo fato dos participantes não terem sido avaliados em sua primeira língua, Gombert (1994) confirma a relação entre consciência

fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita. Todavia, como os efeitos do treinamento nas atividades de consciência fonológica não foram confrontados com as habilidades de leitura e de escrita após o treinamento, não podemos estabelecer o papel específico que essas atividades teriam para a aprendizagem da leitura e da escrita desses participantes.

Estudos de correlação realizados em outras línguas alfabéticas como na ex-Yugoslávia (Lukatella, Carello, Shankweiler, & Liberman, 1995), na Espanha (Adrián, Alegria, & Morais, 1995), e no Brasil (Roazzi, Dowker, & Bryant, 1991; Roazzi, Bryant, Oliveira, & Dowker, 1994) discutem a relação entre a consciência fonológica e a alfabetização de adultos, ampliando as argumentações que dizem respeito à importância das características fonológicas das línguas para o desenvolvimento de níveis diferenciados de análise fonológica e o uso desses níveis na aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos.

Para comparar as habilidades metalinguísticas de adultos Iugoslavos não alfabetizados e traçar comparações com leitores iniciantes e adultos não alfabetizados de outras línguas, Lukatella, Carello, Shankweiler, e Liberman (1995) realizaram um estudo na zona rural da Sérvia, República da Iugoslávia. A língua Servo-Croata apresenta alto grau de regularidade nas correspondências fonema-grafema e um alto grau de consistência na pronúncia das seqüências de grafemas em diferentes palavras. Em vista disso, Lukatella et al. (1995) esperavam encontrar uma relação entre as habilidades de análise segmentar e a habilidade de leitura, além de uma contribuição da familiaridade com o alfabeto para o desempenho em tarefas de análise segmentar.

Participaram desse estudo 23 mulheres, com idade entre 55 e 76 anos, que não tinham tido experiência educacional na infância. Algumas tinham sido atendidas em programas de Educação Básica de Adultos, e apenas 9 concluíram o curso de Educação Elementar. Uma das particularidades desse estudo reside na exposição dos Servo-Croatas a dois tipos de alfabetos:

o romano e o Cirílico⁵⁵. Embora os dois alfabetos sejam usados na ex-Iugoslávia, todo o material impresso e exposto está em Cirílico principalmente na zona rural da Sérvia, tornando a exposição ao alfabeto romano menos freqüente.

Os participantes foram avaliados em tarefas de leitura e de escrita, tarefas de análise segmentar similares às usadas por Morais et al. (1979) e por Liberman et al. (1974), além de tarefas de sons não linguísticos e a um teste de inteligência (subtestes verbais da escala Wechsler para adultos) para avaliar a memória operacional. As tarefas de leitura e de escrita consistiram na leitura e na escrita de 30 letras do alfabeto Cirílico, na leitura e na escrita de palavras freqüentes, e na leitura e na escrita de sentenças e parágrafos correspondentes ao segundo ano da Escola Elementar. Três tarefas de análise segmentar foram apresentadas: uma tarefa de contagem de fonemas de palavras curtas (até quatro fonemas), uma tarefa de contagem de sílabas em palavras de uma a quatro sílabas, uma tarefa de eliminação da primeira consoante de pseudopalavras. Nas tarefas de análise segmentar foram usados quatro itens de treinamento para as duas primeiras tarefas e dez itens de treinamento na última.

De acordo com o desempenho na tarefa de reconhecimento e escrita de letras, os participantes foram divididos em três grupos. Sete participantes apresentaram um bom desempenho, nove apresentaram desempenho médio, e sete apresentaram um mau desempenho. Os resultados mostram uma relação entre o conhecimento de letras e o desempenho nas tarefas de consciência fonológica. Em todos os grupos a habilidade de escrita ficou atrás da habilidade de leitura e mesmo as participantes que tinham um ótimo conhecimento do alfabeto demonstraram dificuldades na escrita. Os resultados da análise de regressão indicam a tarefa de subtração de fonemas e contagem de fonemas como preditoras

⁵⁵ O sistema de escrita romano ou latino procede do sistema de escrita grego, cuja grande inovação em relação aos sistemas alfabéticos foi a introdução das vogais. O alfabeto usado para se escrever russo e nas línguas eslavas de falantes pertencentes à Igreja Ortodoxa Grega (sérvios, macedônios, búlgaros, ucranianos e bielorrussos) está baseado no alfabeto cirílico cuja criação se atribui aos irmãos Cirilo e Metódio, missionários gregos do século IV. Os outros povos eslavos, com influência católica, usam o alfabeto romano. Muitas letras do alfabeto cirílico derivam do alfabeto grego e as letras que foram utilizadas para expressar sons que não possuíam equivalente grego foram tomadas do alfabeto hebreu e do alfabeto sírio. O alfabeto cirílico também é usado na República da Mongólia e outras línguas minoritárias pertencentes à região da antiga União Soviética.

para a habilidade de leitura. As participantes incluídas no grupo de não alfabetizadas, àquele que obteve o pior desempenho na tarefa de conhecimento de letras, foram incapazes de realizar a tarefa de subtração de sons. De fato essa tarefa tem sido considerada muito difícil para leitores iniciantes (Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984). Esse padrão de resultados aponta para uma diferença entre habilidades para segmentar sílaba e fonemas e para a relação entre nível de leitura e segmentação em fonemas.

Lukatella et al. (1995) comparam os desempenhos dos três grupos de participantes Servo-Croatas na tarefa de subtração de fonemas com os desempenhos apresentados no estudo de Morais et al. (1979) com adultos portugueses. Lukatella et al. (1995) observam uma graduação nos desempenhos dos três grupos de participantes Servo-Croatas em função do conhecimento do alfabeto, ressaltando a divisão dos participantes em adultos não alfabetizados e recém alfabetizados pode ser enganosa, pois oferece um resultado que trata a leitura como uma habilidade discreta. Enquanto os não alfabetizados portugueses obtiveram acertos em alguns itens (26% de acertos nos itens com palavras e 19% nos itens com pseudopalavras), as Iugoslavas que apresentaram um mau desempenho no conhecimento de letras erraram todos os itens da tarefa de subtração de sons. Para Lukatella et al. (1995) esses resultados podem indicar a inclusão, no grupo de portugueses não alfabetizados, de participantes com níveis diferentes de conhecimento sobre o alfabeto, ressaltando a importância da avaliação prévia desse conhecimento nas pesquisas sobre o tema. Por outro lado, o desempenho inferior do grupo de portugueses recém-alfabetizados (87% de acertos nos itens com palavras e 73% nos itens com pseudopalavras) em relação ao grupo de Iugoslavas com bom desempenho no reconhecimento de letras (94% de acertos nos itens com palavras e 91% nos itens com pseudopalavras) sugere que o grupo de portugueses recém-alfabetizados pode ter incluído participantes que não tinham estabelecido suficientemente suas habilidades de leitura.

Lukatella et al. (1995) consideram que a gradação estabelecida no seu estudo permite visualizar melhor diferentes níveis de leitura. Para Lukatella et al. (1995) o fato do conhecimento de letras se correlacionar com um melhor desempenho nas tarefas de subtração e contagem de sons, deve-se à regularidade das correspondências fonema-grafema e do grau de consistência dessas correspondências em Servo-Croata. Os nomes das letras em Servo-Croata correspondem aos seus sons (/ah/, /buh/, /kuh/), diferente do que ocorre com o Inglês(/ay/; /bee/ /see/) e com o português (/a/, /be/, /se/, /efe/). O aprendizado da leitura e da escrita em Servo-Croata enfatiza os conhecimentos das letras e em consequência estimula o conhecimento dos sons da língua. Essas diferenças podem explicar a relação encontrada em Servo-Croata entre a familiaridade com o alfabeto e a capacidade de análise segmentar no nível do fonema.

Uma outra explicação para os desempenhos superiores dos não alfabetizados portugueses pode ser dada a partir dos procedimentos experimentais usados por Morais et al. (1979, 1986), principalmente no que se refere aos itens de treinamento. Em uma pesquisa com adultos não alfabetizados e adultos maus leitores espanhóis, Adrián, Alegria, e Morais (1995) detectaram desempenhos inferiores dos participantes nas tarefas de consciência fonológica quando comparados com os desempenhos reportados com adultos portugueses não alfabetizados e recém-alfabetizados nas investigações realizadas por Morais, Cary, Alegria, e Bertelson (1979) e Morais, Bertelson, Cary, e Alegria (1986).

Adrián, Alegria, e Morais (1995) avaliaram as habilidades metafonológicas de um grupo de adultos não alfabetizados espanhóis. Para tanto constituíram dois grupos de participantes. O primeiro grupo foi formado por 15 adultos não alfabetizados, com idades entre 17 e 68 anos. Dentre eles 9 haviam freqüentado a escola quando crianças de forma bastante irregular: oito foram atendidos em classes de alfabetização por um período de um a três meses, e um deles tinha tido dois anos de participação em classes de alfabetização,

embora com frequência muito irregular. O segundo grupo foi formado por 32 adultos com um nível rudimentar de leitura e com pouca escolaridade, com idades entre 18 e 67 anos, que serviu de grupo de controle. De acordo com o desempenho em uma tarefa de leitura o grupo de controle foi dividido em maus leitores (16 adultos) e bons leitores (16 adultos). O grupo de não alfabetizados não foi apresentado à tarefa de leitura.

Nesse estudo a tarefa de leitura constou de cinco listas de 14 itens em cada lista. A primeira e a segunda lista eram formadas apenas por palavras e monossílabos. As demais listas eram formadas por pseudopalavras monossílabos, polissílabos, pseudopalavras polissílabos, respectivamente. Para mensurar as habilidades metafonológicas foram apresentadas seis tarefas: 1) uma tarefa de discriminação fonológica, com 16 itens, onde os participantes foram solicitados a dizer se os pares de sílabas apresentadas oralmente pelo experimentador eram iguais ou diferentes (ex. /me-me/; /ta-sa/); 2) uma tarefa de detecção de rimas, com 8 itens de treinamento e 20 itens experimentais, constituída de pares de pseudopalavras dissílabos com sílabas CV-CV - nessa tarefa, os participantes foram solicitados a discriminar apenas as rimas perfeitas, já que a lista continha também pares de pseudopalavras que apresentavam assonância⁵⁶ (ex., pofa-lota); 3) uma tarefa de detecção de semelhança de sons iniciais, com 8 itens de treinamento e 48 itens experimentais, constituídos por pares de pseudopalavras dissílabas com padrão silábico (CV-CV); 4) uma tarefa de eliminação de sons do início, do meio e do fim da palavra, com 8 itens de treinamento e 32 itens experimentais, envolvendo sílabas e fonemas - foram usadas pseudopalavras monossílabos, dissílabos e trissílabos com padrão silábico CV-CV e CVC; 5) uma tarefa de reversão de palavras (trem rápido - rápido trem), com 3 itens de treinamento e 4 itens experimentais; 6) uma tarefa de reversão de sons em palavras, envolvendo sílabas e fonemas,

⁵⁶

A rima é considerada **soante** perfeita quando a correspondência de sons finais é completa, ou seja, a partir da última vogal tônica se igualam todos os fonemas (vogais e consoantes). A rima é considerada toante ou assonante quando há concordância apenas da vogal tônica ou das vogais a partir da tônica (Cunha & Cintra, 2001).

com 8 itens de treinamento e 32 itens experimentais - foram empregadas pseudopalavras, monossílabos e dissílabos, com padrão silábico CV e CVC.

Os resultados indicam que as tarefas que exigiam detecção de sons foram, em geral, mais fáceis em relação às tarefas que exigiam eliminação e reversão de sons. Os não alfabetizados obtiveram escores inferiores, em relação aos maus e bons leitores nas tarefas que exigiam eliminação e reversão de sons. Os dois grupos da pesquisa foram muito hábeis na tarefa em que tinham que discriminar entre dois pares de sílabas que apresentavam diferenças fonológicas mínimas. Na tarefa de rima os bons leitores apresentam diferenças significativas de desempenho em relação aos maus leitores e os não alfabetizados; mas não houve diferenças significativas entre esses dois últimos grupos. A tarefa de rima foi mais fácil para os bons leitores do que para os maus leitores e não alfabetizados. Nas demais tarefas de consciência fonológica os não alfabetizados diferiram significativamente dos maus e dos bons leitores.

Quando comparados aos resultados de estudos anteriores, o grupo de espanhóis não alfabetizados produziu baixos resultados em tarefas que envolveram a sílaba (Morais et al., 1986). A tarefa de rima foi considerada surpreendentemente difícil para os participantes espanhóis não alfabetizados e os maus leitores. Os resultados que dizem respeito a uma sensibilidade à rima e que foram previamente reportados mostram que os adultos (Bertelson et al., 1989; Moraes et al., 1986), bem como crianças não alfabetizadas (Bradley & Bryant, 1985) podem alcançar desempenhos superiores nessa tarefa. No estudo de Adrián et al. (1995) somente os bons leitores apresentaram desempenhos superiores nessa tarefa. Quanto ao desempenho nos itens que envolviam manipulação de sílabas nas tarefas de subtração e eliminação de sons, embora os participantes tenham apresentado desempenho superior em relação aos itens que envolviam manipulações no nível do fonema, Adrián et al. (1995) observaram que comparados aos desempenhos reportados anteriormente por Moraes et al.

(1986) os adultos espanhóis apresentaram desempenhos inferiores. Adrián et al. (1995) argumentam que provavelmente a quantidade de itens de treinamento interferiu nos desempenhos dos adultos espanhóis. Morais et al. (1986) apresentaram 15 itens de treinamento e 40 itens experimentais em cada tarefa. Em contrapartida, na pesquisa com adultos espanhóis foram administrados, em geral, quatro itens de treinamento para cada bloco de 20 itens experimentais.

Consideramos que o número de itens de treinamento na tarefa pode não ter sido o único fator que tenha interferido para tornar controversos os resultados obtidos nas tarefas que envolveram rima e sílaba. O uso de pseudopalavras e a apresentação apenas oral dos itens podem ter acrescentado um índice de dificuldades ao desempenho nessas tarefas. Roazzi, Dowker, e Bryant (1991, 1993) reportam diferenças de desempenhos que são encontradas quando em uma tarefa de consciência fonológica são usadas palavras e pseudopalavras. Os escores obtidos nas tarefas que contam com itens constituídos por palavras são sempre superiores aos escores obtidos com itens constituídos por pseudopalavras. Seria necessário verificar se desempenhos inferiores em tarefas de consciência fonológica que exigem análise no nível do fonema também seriam encontrados em tarefas que envolvessem também palavras.

Interessados em investigar a relação entre as habilidades linguísticas de repentistas com escolaridade limitada em tarefas de consciência fonológica, Roazzi, Dowker, e Bryant, (1991) e Roazzi, Bryant, Oliveira, e Dowker (1994) conduziram dois estudos que confirmaram a dissociação entre a habilidade de rimar e outras habilidades de consciência fonológica como as habilidades para adicionar e subtrair fonemas. O estudo realizado em 1991 foi realizado com uma amostra de 38 sujeitos de nível social e educacional semelhante, onde 20 eram repentistas⁵⁷ e 18 eram não-repentistas. A média de idade dos repentistas era de 45 anos e dos não-repentistas era de 32 anos. Foi apresentada uma tarefa de produção de rima,

⁵⁷ Violeiros ou cantadores: poetas orais encontrados no Nordeste do Brasil.

uma tarefa de segmentação fonológica com adição e subtração de sons, uma tarefa de velocidade de leitura, um teste de memória auditiva e um teste de inteligência não verbal. Na tarefa de produção de rima foram usadas palavras concretas, abstratas e pseudopalavras e na tarefa de segmentação foram usadas palavras e pseudopalavras - essa tarefa foi semelhante à tarefa usada por Moraes et al., 1979.

Os resultados sugerem uma habilidade superior dos repentistas em produzirem rimas em relação aos não-repentistas; além de apresentarem uma velocidade superior na produção da primeira rima. Em contraste, na tarefa de adição e subtração de fonemas os dois grupos de participantes não diferiram de modo significativo. A partir destes resultados Roazzi, Dowker, e Bryant (1991) concluíram que as habilidades dos repentistas parecem ser altamente desenvolvidas e especializadas, confirmando a existência de uma dissociação entre a habilidade para a rima e outras habilidades lingüísticas que exigem a segmentação fonológica. Procurando controlar esse efeito teto na tarefa de consciência fonológica, Roazzi et al. (1994) realizaram um segundo estudo, no qual inseriram tarefas de consciência fonológica com diferentes níveis de dificuldade, tendo em vista procurar controlar esse efeito teto.

O segundo estudo contou com 41 participantes do mesmo nível social e econômico com experiência escolar semelhante, dos quais 22 eram repentistas e 19 eram não-repentistas. A média de idade dos repentistas era de 40 anos e a média de idade dos não-repentistas era de 37 anos. Com experiência educacional bastante fragmentada e interrompida, o grupo contava com 9 participantes com primeiro grau completo, 13 participantes com primeiro grau incompleto, 14 participantes com segundo grau incompleto e 5 participantes com segundo grau incompleto. Foram administrados um teste de inteligência, uma tarefa de memória verbal, uma tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras, uma tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras, uma tarefa de inversão de sons (sílabas e fonemas), tarefas de detecção de rima, tarefas de detecção e produção de aliteração (sílabas e fonemas), tarefa da língua do

“p”⁵⁸. Na tarefa de inversão, nos itens de inversão de fonemas foram usadas palavras e pseudopalavras, monossilábicas com padrão silábico CVC; e nos itens de inversão de sílabas foram usadas palavras dissilábicas com padrão silábico CVCV. Na tarefa da língua do “p”, palavras e pseudopalavras foram usadas.

Como todos os participantes eram capazes de ler e escrever, os repentistas e os não repentistas foram classificados como leitores rápidos e leitores lentos. Nas tarefas de consciência fonológica diferenças significativas de desempenho dos repentistas e não repentistas foram encontradas apenas na tarefa de inversão de fonemas, na qual os repentistas apresentaram desempenhos superiores em relação aos não repentistas, especialmente os não repentistas de leitura lenta. Na tarefa de rima não há diferenças entre os repentistas leitores lentos e rápidos, enquanto os não repentistas de leitura rápida apresentaram desempenhos melhores que os de leitura lenta. Roazzi et al. (1994) sublinham que esses resultados sugerem a importância da leitura para a detecção de rimas para os não repentistas. Assim como ocorreu na tarefa de produção de aliteração, na tarefa da língua do “p” o desempenho superior foi dos leitores rápidos. O efeito do uso de palavras e de pseudopalavras nas tarefas de consciência fonológica também foi observado. Os resultados obtidos nos itens que contavam com palavras foram superiores aos resultados obtidos nos itens que contavam com pseudopalavras, indicando que itens formados por pseudopalavras tornam a tarefa mais difícil.

O estudo de Roazzi et al. (1994) sugere a existência da relação entre leitura e habilidades fonológicas, à medida que os participantes considerados bons leitores apresentaram desempenhos superiores ao menos na grande parte das tarefas de consciência fonológica. Para Roazzi et al. (1994) esses resultados confirmaram a especialização dos repentistas em tarefas intimamente ligadas com a atividade que eles praticam em seu dia a dia. Roazzi et al. (1994) explicam os melhores resultados dos repentistas na tarefa de inversão nos

⁵⁸ A língua do “p” é um jogo bastante conhecido no Brasil, no qual as crianças dividem as palavras em sílabas e acrescentam o som “PA” no início de cada sílaba, o que possibilita falar em um código, que somente os iniciados na língua do “p” podem descobrir as mensagens. Por ex: CARRO = peca – perro.

ítems de fonemas pelo modo como se produzem os repentes. A produção de repentes não exige uma capacidade de análise apenas no final da palavra como também uma análise mais global da palavra, uma vez que a métrica exigida na produção de repentes implica neste tipo de análise.

Ocorre que a rima em Português corresponde, na maior parte de palavras, a segmentos intersilábicos, ou seja, a segmentos de sons maiores que as sílabas. Portanto, a produção dos repentes requer a habilidade de segmentar as palavras em segmentos intersilábicos e prestar atenção justamente em pequenos segmentos de sons. A tarefa de inversão de sons no nível do fonema empregada por Roazzi et al. (1994), requeria que os participantes invertessem monossílabos constituídos de CVC (ex. giz, dor). Consideramos plausível supor que o uso de monossílabos tenha facilitado o desempenho dos repentistas.

Os estudos até aqui reportados permitem afirmar a importância da consciência fonológica para o aprendizado da língua escrita. Constatamos mediante os estudos reportados nesse capítulo que comparada à literatura que trata da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos permanece como um campo de pesquisa que conta com reduzidas contribuições.

Os grandes desafios que perpassam essas pesquisas dizem respeito à descoberta das tarefas que podem melhor mensurá-la, bem como a discussão sobre as unidades fonológicas que podem se correlacionar mais com o aprendizado da leitura e da escrita em uma dada língua, levando-se em conta as características da estrutura fonológica e a ortografia das línguas.

Evidências empíricas demonstram que níveis limitados de desenvolvimento de consciência fonológica tornam-se uma fonte comum de dificuldades para jovens, adultos e crianças no aprendizado da leitura e da escrita. Os resultados obtidos com adultos não

alfabetizados revelam desempenhos com uma especial dificuldade em tarefas que exigem segmentação e subtração de sons, mas também mostram que os não alfabetizados não são totalmente desprovidos de consciência fonológica.

Embora alguns participantes repentistas não alfabetizados possam apresentar níveis altos de desenvolvimento na habilidade de rima, isso não se estende ou se transfere necessariamente para outras habilidades fonológicas. O que sugere que existem níveis de consciência fonológica que somente são desenvolvidas em atividades específicas, como o aprendizado da leitura e da escrita, propiciando o desenvolvimento de habilidades cada vez mais analíticas em relação à linguagem falada. Esses estudos também variaram muito em relação aos tipos de tarefas e o nível de segmentação exigida. Graus diferentes de habilidade de análise segmentar são usados nas tarefas.

Estudos envolvendo ortografias mais transparentes também demonstraram a relação entre níveis de consciência fonológica e a habilidade de leitura em crianças, jovens e adultos, e constata-se que as regularidades ortográficas facilitam o aprendizado inicial da leitura e da escrita, fazendo com os aprendizes alcancem mais rapidamente a habilidade de conversão de uma sequência gráfica em uma sequência sonora, quando comparados aos aprendizes de uma ortografia alfabética opaca como o inglês. Importa levar em conta essa observação no planejamento das tarefas que pretendem avaliar a relação entre consciência fonológica e aquisição da língua escrita.

Variações nas metodologias utilizadas também podem dificultar a interpretação dos resultados. Os desempenhos inferiores em tarefas de consciência fonológica por parte dos adultos também podem ser atribuídos a limitações no desenvolvimento dessa habilidade antes mesmo do início do aprendizado da leitura e da escrita, quando a amostra inclui participantes adultos com dificuldades na leitura e na escrita. Além disso, o tipo de instrução recebido pelos

jovens e adultos que participam das investigações e a estrutura fonológica de cada língua são fatores que também podem interferir no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Muitas pesquisas se utilizaram de comparações entre bons e maus leitores adultos para confirmar a importância da mediação fonológica para a aquisição da leitura e da escrita. Em vários trabalhos encontramos no grupo de maus leitores os piores resultados em tarefas de consciência fonológica, principalmente àquelas que envolvem manipulação de sons. Essas comparações também podem contribuir para a identificação dos processos cognitivos que participam do desenvolvimento da leitura e da escrita e colaboram para a formação de um bom leitor e um bom escritor, bem como indicar as habilidades que são críticas para a aquisição da leitura e da escrita, fazendo com que o não desenvolvimento dessas habilidades possa impedir progressos na leitura e na escrita.

No próximo capítulo apresentamos um estudo longitudinal conduzido pela autora do presente estudo com o objetivo de examinar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, procurando estabelecer uma relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos, levando-se em conta o controle do efeito de fatores como o conhecimento de letras, níveis iniciais de leitura e de escrita e a inteligência verbal. As questões que nortearam o planejamento da investigação empírica são expostas a seguir.

4 – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1 QUESTÕES PARA A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

O presente trabalho parte do pressuposto de que as habilidades de leitura e de escrita podem ser consideradas duas habilidades complexas e distintas, porém relacionadas: uma e outra mobilizando ora os mesmos processos cognitivos conhecimentos ora processos e conhecimentos diferentes (Alegria & Mousty, 1996; Caravolas et al, 2001; Soares, 1998;). Tanto a leitura como a escrita podem ser investigadas como um conjunto de habilidades, e não como competências únicas, ou seja, ler envolve uma série de habilidades e o mesmo ocorre com o ato de escrever. Isto implica admitir que a aquisição das habilidades de leitura e de escrita faça parte de um longo processo, no qual o domínio dos processos de decodificação e codificação constitui etapa fundamental e indispensável para o uso efetivo da língua escrita em diferentes práticas sociais.

A alfabetização pode ser associada a esse momento da escolarização destinado à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, e algumas matizes desse processo são destacadas e privilegiadas pelos conceitos de alfabetização divulgados na atualidade. Uma concepção mais ampla do processo de alfabetização privilegia o letramento, isto é, o desenvolvimento de habilidades de uso competente do sistema convencional de escrita em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Uma concepção mais estrita da alfabetização privilegia a aquisição dos processos de decodificação e codificação considerados necessários e indispensáveis para o uso do sistema convencional de escrita. Uma tentativa de conciliar essas duas concepções advoga a favor de uma aquisição da leitura e da escrita que possa ocorrer nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, sem que haja uma perda da especificidade da alfabetização (Perfetti & Marron, 1995, Soares, 2004).

A nossa pesquisa se concentrará na aquisição do sistema convencional de escrita, a alfabetização no seu sentido mais estrito, momento em que este sistema deve ser objeto de ensino direto, explícito e sistemático, mantendo a aposta de que é possível alfabetizar letrando. O foco de nossa pesquisa é a aquisição do sistema de escrita por jovens e adultos brasileiros, considerando tal conhecimento necessário e indispensável para o uso efetivo da língua escrita. Por outro lado, consideramos que os aprendizes jovens e adultos, assim como as crianças, também passam por um desenvolvimento gradual, dinâmico e sistemático acerca da compreensão de como um sistema alfabético de escrita representa a linguagem falada.

O sistema de escrita alfabético caracteriza-se por representar a linguagem falada, associando seqüências unidades não significativas (os grafemas) a outras unidades não significativas (os fonemas). Esse sistema de escrita corresponde a uma redução progressiva da quantidade de unidades que são necessárias de se aprender para ler e escrever: cerca de 40 relações grafema-fonemas existentes nos sistemas alfabéticos (Robinson, 1995). A descoberta do princípio alfabético depende do reconhecimento de que uma palavra na linguagem falada pode ser segmentada em unidades silábicas, unidades intrassilábicas como a rima, até às unidades mínimas - os fonemas. Logo, a descoberta e o domínio do princípio alfabético dependem de uma habilidade analítica em relação à linguagem falada e suas unidades lingüísticas significativas (texto, frase, palavra).

Nos últimos trinta anos a consciência fonológica tem sido indicada como um fator determinante para aquisição da leitura e da escrita de crianças em um sistema alfabético de escrita (Adams, 1990; Capovilla, 2005; Correa, 2001; Stanovich, 1986; Stanovich & Stanovich, 1995; Wagner & Torgesen; 1987). A consciência fonológica é a habilidade que permite uma atenção aos sons da fala como entidades independentes do significado, envolvendo, portanto, a atenção explícita para os segmentos que compõem a linguagem falada (Gombert, 1991, 1993, 1996; Tunner & Nesdale, 1985) e existem evidências de sua

importância para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita de crianças em diferentes línguas (Bryant & Bradley, 1983; Capovilla & Capovilla, 2000; Caravolas, 1993; Cardoso-Martins, 1991, 1995b, 2005; Correa, 2001; Goswami, 1999; Goswami & Bryant, 1990; Jiménez & Ortíz, 1994; Jiménez & Ortíz, 2000; Öney & Durgunoglu, 1997).

Investigações realizadas com crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita revelam desempenhos inferiores nas tarefas de consciência fonológica, apoiando a concepção de que a aquisição da leitura e da escrita está fortemente relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica (Alegria & Mousty, 1996; Frith & Snowling, 1983; Goswami & Bryant, 1990; Snowling, 2004). Se o desempenho em tarefas de consciência fonológica pode ser causa de dificuldades de leitura ao longo da escolarização, deve existir então uma relação de predição entre as medidas do reconhecimento fonológico antes e depois do desenvolvimento das habilidades para a leitura. Existem evidências de que a consciência fonológica dos pré-escolares seja um fator preditor para suas habilidades futuras na alfabetização (Bradley & Bryant, 1983; Bryant, Maclean, Bradley, & Crossland, 1990; Caravolas et al., 2001; Juel, 1988; Lundberg, Olofson & Wall, 1980; Mann, 1986).

Programas de treinamento que incluem atividades específicas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica aumentam significativamente a possibilidade de êxito neste aprendizado (Bryant & Bradley, 1987; Byrne, 1995; Capovilla & Capovilla, 2004; Lundberg et al., 1988; Rego, 1995). Nesta mesma linha outras pesquisas mostraram que este tipo de atividades também colabora para o avanço de crianças que estão com dificuldades na leitura e na escrita (Bryant & Bradley, 1987).

As investigações que tomam por objetivo a operacionalização e as medidas de consciência fonológica sugerem que a consciência fonológica, por não se constituir como entidade homogênea, inclui competências que podem variar em nível de dificuldade e em ordem de aquisição (Adams, 1990; Correa, 2001; Gough, Larson, & Yopp, 1995; Sthal &

Murray, 1994; Yopp, 1988). Nesse sentido, competências menos complexas são precursoras da construção de competências fonológicas mais complexas, de tal modo que detectar as sílabas iniciais e a rima das palavras é mais fácil do que detectar fonemas (Bertelson et al., 1989; Cossu et al., 1988; Liberman et al., 1974; Lundberg, Olofson, & Wall, 1980), e detectar semelhanças sonoras é mais fácil do que isolar sons nas palavras (Correa, 2001; Sthal & Murray, 1994; Yopp 1988). Pesquisas em diferentes línguas alfabéticas encontraram resultados semelhantes (Cossu et al., 1988; Jiménez & Ortiz, 1994; Treiman & Baron, 1981).

Quanto ao nível de segmentação das unidades lingüísticas parece haver um progressivo desenvolvimento da consciência da sílaba para a consciência de unidades intrassilábicas, e finalmente, para a consciência dos fonemas (Treiman, 1991). Na língua inglesa, a aquisição da leitura e da escrita está altamente associada à habilidade de detectar rimas (Goswami, 1999; Goswami & Bryant, 1990), enquanto que os estudos realizados no Brasil, embora confirmem a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o êxito na aquisição da leitura e da escrita, indicam um papel relativamente modesto para a habilidade de detectar rima nessa aquisição (Cardoso Martins, 1995b, Capovilla & Capovila, 2004).

Alguns estudos sustentam a concepção de que níveis limitados de desenvolvimento de consciência fonológica tornam-se uma fonte comum de dificuldades para jovens, adultos e crianças no aprendizado da leitura e da escrita (Bell & Perfetti, 1994; Chall, 1987; Fowler & Scarborough, 1993; Perfetti & Marron, 1995). Investigações realizadas com adultos com dificuldades de aprendizagem (Greenberg et al., 1997; Pratty & Brady, 1988) e com adultos maus leitores (Read & Ruyter, 1985) mostram uma forte associação entre desenvolvimento de consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos. Os resultados obtidos com adultos não alfabetizados revelam desempenhos com uma especial dificuldade em tarefas de segmentação e subtração de sons, mas também mostram que os não alfabetizados não são

totalmente desprovidos de consciência fonológica (Adrián, Alegria, & Morais, 1995; Bertelson, de Gelder, Tfouni, & Morais, 1989; Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979; Morais, Content, Bertelson, Cary, & Kolinsky, 1988; Lukatella, Carello, Shankweiler, & Liberman, 1995).

O nexa entre consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos também vem sendo demonstrado em estudos realizados em países que não tem o Inglês como primeira língua, como na Espanha (Adrián, Alegria, & Morais, 1995; Jiménez & Venegas, 2004), Turquia (Durgunoglu & Öney, 2002) e Sérvia (Lukatella, Carello, Shanweiler, & Liberman, 1995). As características da estrutura fonológica das línguas envolvidas nesses estudos e suas complexidades ortográficas mostraram-se fatores relevantes para os resultados encontrados com adultos, tal qual já foi apontado por estudos realizados com crianças de diferentes países (Seymour et al., 2003; Wimmer & Goswami, 1994; Goswami, 1999). Em relação à língua Portuguesa, as pesquisas realizadas por Roazzi, Dowker, e Bryant, (1991) e Roazzi, Bryant, Oliveira, e Dowker (1994) com adultos brasileiros repentistas pouco escolarizados revelam que embora esses sujeitos possam apresentar níveis altos na habilidade de rima, essa habilidade não se transfere ou não se estende para outras habilidades fonológicas.

Durgunoglu e Öney (2002) estabelecem um nexa causal entre a consciência fonológica e a alfabetização de adultos turcos. O estudo de Durgunoglu e Öney (2002) acompanhou o progresso de alunas inscritas em um curso de alfabetização com instrução intensiva sobre as correspondências grafema-fonema, e que tem a duração de cerca de três meses. Os resultados indicam que as três tarefas de consciência fonológica, apresentadas no início do curso (contar, combinar, e subtrair fonemas) se correlacionaram com a leitura inicial, mas foi o desempenho nas tarefas de consciência fonológica no final do curso que se correlacionou com a leitura final (além da leitura inicial e do conhecimento de letras final) e com a escrita final (além da escrita final). Em todas as tarefas apresentadas no início e ao final

do curso, os desempenhos indicaram progressos no desempenho dos participantes. Como não se constituiu um grupo de controle, os resultados das participantes nas tarefas ao final do curso podem ter sido influenciados pelo fato dessas tarefas serem as mesmas que foram apresentadas no início do curso. Os resultados são discutidos por Durgunoglu e Öney (2002) em função do grau de transparência da língua turca, levando-os a observar que o grau de transparência das correspondências grafofonêmicas torna o desenvolvimento dos processos de conversão letra-som mais rápido, embora os aprendizes não se tornem rapidamente proficientes na leitura, tampouco na escrita. Embora seja a única investigação longitudinal relatada na literatura, o estudo de Durgunoglu e Öney (2002) não nos permite muitas comparações, em função das características do idioma e também pelo tipo de instrução recebido pelos participantes – o FALP, um programa intensivo de instrução que prioriza o ensino sistemático das correspondências letra-som.

Para estabelecer umnexo causal entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros desenvolvemos, no presente trabalho, uma investigação longitudinal com o objetivo de responder a seguinte pergunta:

- Qual a influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros?

Levando-se em consideração as características da estrutura fonológica da língua Portuguesa (Pinheiro & Keys, 1987) e sua natureza ortográfica (Lemle, 1987, Scliar-Cabral, 2003), investigamos a relação entre diferentes tarefas de consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos, a partir da seguinte indagação:

- Quais dentre as tarefas de detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial, e de segmentação influenciam a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros?

Para a compreensão do princípio alfabético além do papel da consciência fonológica, algumas investigações destacam a importância do conhecimento de letras e das correspondências letra-som para avanços na leitura e na escrita (Ehri & Snowling, 2004; Treiman, 1985; Treiman & Bourassa, 2000). Considerando os resultados obtidos em estudos realizados com crianças brasileiras (Cardoso-Martins, 2002; Cardoso-Martins, Rodrigues, & Mamede, 2002; Pollo et al., no prelo) mostrando que o conhecimento de letras pode ajudar muito mais crianças brasileiras do que inglesas nos estágios iniciais da leitura e da escrita, a nossa investigação inclui uma avaliação sobre o conhecimento de letras à medida que esse conhecimento pode ser um fator potencialmente preditor da leitura e da escrita de jovens e adultos, e para indagar:

- Qual a influência do conhecimento de letras na aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros?

De acordo com uma perspectiva de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, a compreensão do princípio alfabético também pode ser avaliada desde os níveis iniciais de leitura e de escrita (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Ehri & Snowling, 2004; Rego, 1995). Levando-se em conta possíveis experiências escolares anteriores dos jovens e adultos participantes de nossa investigação e exposições contínuas a materiais escritos no seu cotidiano, e para estabelecer um nexos entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos consideramos fundamental avaliar o nível inicial de compreensão do princípio alfabético, avaliado também pelos níveis iniciais de leitura e de escrita dos participantes da pesquisa. Para verificar se há influência dos níveis iniciais de leitura e de escrita no desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos matriculados em turmas de alfabetização ao longo de um ano letivo, incluímos uma avaliação dos níveis iniciais de leitura e de escrita na investigação empírica, tendo em vista a seguinte indagação:

- Em que medida os níveis iniciais de leitura e de escrita podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos brasileiros?

Alguns estudos indicam que capacidades cognitivas gerais, tais como as medidas de inteligência verbal como vocabulário e compreensão verbal, permitem explicar uma parte inicial da aquisição da leitura (Share, Jorm, Maclean, & Mattheus, 1984; Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984; Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984; Tunmer & Nesdale, 1985), mesmo que haja um reconhecimento de que as tarefas de consciência fonológica frequentemente se correlacionem mais fortemente com a aquisição inicial da leitura do que outras medidas (Mann, 1986; Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984; Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984). Além disso, dificuldades em relação à memória operacional têm sido observadas em sujeitos que apresentam dificuldades na leitura indicando uma ligação entre a codificação fonológica na memória de trabalho e o desenvolvimento posterior da leitura (Wagner & Torgesen, 1987). Tendo em vista essas correlações entre medidas de inteligência verbal e memória de trabalho, incluímos em nossa investigação medidas da escala verbal do Teste de inteligência Wechsler para adultos (Wais-III, terceira edição, 2004), com o objetivo de responder a seguinte pergunta:

- Qual a influência de medidas do QI Verbal, do Índice de Compreensão Verbal e do Índice de Memória Operacional na aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros?

A maior parte das pesquisas que relacionam consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita tem como foco a aquisição da leitura, deixando pouco explorada a aquisição da escrita e a importância da consciência fonológica nos estágios iniciais da aquisição da habilidade de escrita. Ainda que sejam encontradas pesquisas que estabeleçam conexões entre o desenvolvimento da leitura e o da escrita, pode-se afirmar que tal relação permanece pouco explorada (Alegria & Mousty, 1996; Cassar & Treiman, 2004; Caravolas,

Hulme, & Snowling, 2001; Rego, 1995). Com o objetivo de examinar os processos específicos que fazem parte da leitura e da escrita realizamos, adicionalmente, comparações entre os desempenhos dos bons e maus leitores e entre os bons e os maus escritores no final do ano letivo. Através de um perfil traçado sobre o desempenho dos bons e maus leitores e dos bons e maus escritores pretendemos ainda poder explorar possíveis conexões entre o desenvolvimento da leitura e o da escrita. Considerando que um perfil de desempenho poderá lançar luz sobre as habilidades cognitivas que participam de modo particular na aquisição da leitura e da escrita por jovens e adultos, formulamos as seguintes indagações:

- Quais as habilidades que jovens e adultos apresentam no início do ano letivo diferenciam os bons dos maus leitores no final do ano letivo?
- Quais as habilidades que jovens e adultos apresentam no início do ano letivo diferenciam os bons dos maus escritores no final do ano letivo?

Para analisar a relação entre a aquisição da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização de jovens e adultos, examinaremos o desempenho na tarefa de escrita dos participantes tidos como bons e maus leitores, a fim de responder as seguintes perguntas:

- Quais as conexões entre desenvolvimento da leitura e o da escrita?
- Em que medida bons leitores tornam-se também bons escritores e maus leitores constituem também o grupo de maus escritores?

Desta forma, nosso estudo pretende responder às perguntas acima relacionadas, tendo como objetivo geral examinar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, procurando estabelecer uma relação causal e específica entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos, levando-se em conta o controle do efeito de fatores como o conhecimento de letras, níveis iniciais de leitura e de escrita e a inteligência verbal.

4.2 MÉTODO

4.2.1. Participantes

Os jovens e adultos que participaram do presente estudo estavam matriculados, no turno da noite, em classes de alfabetização de dois estabelecimentos de ensino situados na Zona Sul do Rio de Janeiro. No início do ano letivo foram entrevistados 65 jovens e adultos de baixa renda para constituir o Grupo Experimental. Dos entrevistados do início do ano letivo, 38 concluíram as entrevistas no final do ano, 11 homens e 27 mulheres, cujas idades variaram entre 16 e 65 anos (idade média = 38 anos e dois meses; desvio-padrão igual a 12,67). Da mesma forma, ao início do ano letivo, foram entrevistados 20 jovens e adultos para constituir um Grupo Controle, sendo que destes, 17, 8 homens e 9 mulheres, cujas idades variaram entre 16 e 63 (idade média = 32 anos e três meses; desvio-padrão igual a 13,91) participaram das entrevistas realizadas no fim do ano letivo. Constituiu-se um Grupo Controle com o objetivo de verificar se os desempenhos dos participantes do Grupo Experimental no final do ano letivo nas tarefas de leitura e de escrita foram influenciados pela apresentação dos mesmos itens das tarefas de leitura e de escrita no início do ano letivo. Os participantes do Grupo Controle foram emparelhados aos participantes do Grupo Experimental em função da idade e da escolaridade anterior.

Dos 38 participantes do Grupo Experimental, 23 estavam matriculados em uma turma de alfabetização de uma escola da rede pública de ensino e 15 matriculados em turmas de alfabetização de uma instituição religiosa. Todos os participantes do Grupo Controle estavam matriculados na escola da rede pública. A escola da rede pública de ensino possuía turmas que correspondem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (alfabetização até o 4º ano - PEJ I) e turmas que correspondem ao segundo segmento (do 5º ao 8º ano - PEJ II). O contato com a escola foi estabelecido através do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria

Municipal de Educação, conhecido pelas siglas PEJ ou PEJA⁵⁹. O segundo estabelecimento de ensino funcionava dentro de uma instituição religiosa e programava apenas turmas de alfabetização para jovens e adultos. Todos os professores eram voluntários, geralmente professores aposentados do ensino regular, e o objetivo da instituição era encaminhar os alunos inscritos nas turmas de alfabetização para as turmas de EJA existentes em uma escola da rede particular de ensino, vizinha a essa instituição religiosa.

Os dados que permitiram a caracterização dos participantes do Grupo Experimental foram conseguidos através de uma entrevista exploratória por ocasião da assinatura do Termo de Livre Consentimento. A entrevista exploratória foi feita com o objetivo de obter mais informações sobre os participantes da pesquisa. Os participantes são oriundos das regiões Norte (11%), Nordeste (45%), e Sudeste (44%). Dos 44% oriundos da região Sudeste 30% nasceu no Estado do Rio de Janeiro. Há uma predominância de adultos em relação aos jovens, sendo que a maioria dos participantes localiza-se na faixa etária de 21 a 40 anos - faixa etária considerada importante para a inserção e permanência no mercado de trabalho. Quanto à atividade profissional verificamos que vinte e oito participantes trabalham e dez não trabalham, sendo que a maioria dos que trabalha possui um emprego fixo. A Tabela 1 mostra a distribuição dos participantes por atividade profissional.

⁵⁹ A EJA funciona em escolas regulares da rede pública de ensino, no Rio de Janeiro, das 18 às 22 horas. O atendimento é oferecido aos jovens e adultos, a partir de 14 anos completos que estão interessados em concluir os estudos referentes ao Ensino Fundamental. Não há limite máximo de idade. Atualmente, no Rio de Janeiro, 113 escolas da rede pública possuem turmas de EJA e no ano de 2004 foram matriculados cerca de 27 mil alunos para turmas A primeira escola com atendimento exclusivo a jovens e adultos foi recentemente inaugurada, em junho de 2004, no centro da cidade.

Tabela 1. Distribuição dos participantes do Grupo Experimental por atividade profissional

PERGUNTA: QUAL A SUA PROFISSÃO?	Mulheres	Homens
Ajudante de Salão	1	
Ambulante		1
Babá	1	
Balconista	1	
Doméstica / Diarista	12	
Entregador de Água		1
Faxineiro (A)	2	3
Pedreiro		2
Porteiro		1
Vendedora	2	
Montador de letras		1
Não Trabalha	8	2
Total	27	11

As atividades profissionais exercidas pelos participantes são, em geral, atividades de baixa remuneração. Ressaltamos a constante referência dos participantes ao aprendizado da leitura e da escrita como uma forma de garantir a permanência no emprego atual ou ainda como meio de conseguir um emprego melhor remunerado. Durante a entrevista exploratória observamos a ênfase dada por cerca de 70% dos participantes à aquisição da leitura e da escrita como modo de ampliar as possibilidades de exercício de uma participação social mais ampla.

Através dos relatos pode-se observar que os participantes percebem as dificuldades que a exclusão educacional impõe às suas vidas e isso talvez colabore para que esses alunos mantenham uma aposta no aprendizado da leitura e da escrita e os sustentem em uma sala de aula depois de um dia exaustivo de trabalho. As entrevistas revelam que para eles o aprendizado da leitura e da escrita pode possibilitar, por exemplo, a conquista de uma independência em relação aos filhos, companheiros ou mesmo vizinhos para abrir uma conta

bancária, escrever uma carta para a família, ler a bíblia, ou simplesmente "sair na rua e enxergar", pois ser analfabeto significa ser um cego para as letras.

Quanto à experiência escolar anterior, cerca de 65% dos participantes teve experiência escolar na infância. A maioria refere-se ao tempo passado na escola quando criança como um tempo em que não se aprendeu nada ou quase nada, e às vezes, no máximo, possibilitou aprender a assinar apenas o próprio nome. Quanto ao tempo de matrícula em turmas de Educação de Jovens e Adultos cerca de 45% dos participantes estava matriculado há mais de um ano na classe de alfabetização, e cerca de 55% matriculou-se na turma de alfabetização no início do ano letivo em que foi realizado o trabalho de campo.

4.2.2. Material/Tarefas

Tarefa de leitura de palavras

As listas de palavras que constam nas tarefas de leitura usadas em pesquisas brasileiras com crianças são geralmente selecionadas de acordo com sua frequência em livros de leitura usados no Ensino Fundamental (Pinheiro & Keys, 1987). No presente estudo considerou-se mais adequado para a tarefa de leitura ser elaborada uma lista de palavras que não fossem retiradas de livros infantis, à medida que crianças diferem de jovens e adultos, entre outros fatores, em relação à experiência de vida e à participação espontânea em contextos culturais mais amplos como o trabalho.

A tarefa de leitura contou com uma lista composta por 18 distribuídos em 12 palavras e 6 pseudopalavras. Na elaboração da lista de 12 palavras foram usados dissílabos e trissílabos, com padrão silábico Consoante-Vogal (CV) e Consoante-Vogal-Vogal (CVV). As 6 pseudopalavras incluídas no presente estudo eram dissílabos e trissílabos, com padrão silábico CV.

As palavras apareciam impressas, no centro de folhas de papel ofício. As folhas foram mostradas uma de cada vez e aos participantes pedíamos para que tentassem ler a palavra. A

ordem das palavras foi determinada aleatoriamente e a mesma ordem foi usada para todos os participantes. A lista de palavras pode ser vista no Anexo 1.

Tarefa de escrita

A tarefa de escrita sob a forma de ditado contou com os mesmos itens da lista da tarefa de leitura. Após a tarefa de leitura pedíamos aos participantes para escrever as mesmas palavras que fizeram parte da tarefa de leitura.

Tarefa de conhecimento de letras

A tarefa de conhecimento de letras apresentava vinte e três letras maiúsculas seguidas de vinte e três letras minúsculas do alfabeto usado na língua Portuguesa falada no Brasil. Os jovens e adultos foram solicitados a nomear cada letra que aparecia impressa em ordem aleatória em uma folha de papel ofício.

Tarefa de detecção de rima

A tarefa de detecção de rima avaliava a habilidade do participante de identificar qual, entre três palavras-teste, apresentava uma rima soante com a palavra-alvo. Foram usados dissílabos e trissílabos, com padrão silábico CV e paroxítonas. A tarefa consistia de três itens de treinamento e 14 itens experimentais. Dos 14 itens, sete incluíam dissílabos e sete incluíam trissílabos. Em cada item o participante escutava quatro palavras: a palavra-alvo e três palavras-teste. A Tabela 2 lista as palavras que compunham os itens da tarefa de detecção de rima.

Tabela 2. Itens da tarefa de detecção de rima

Itens	Palavra-Alvo		Palavra-Teste	
Treinamento	jaca	roda	mala	faca
	espada	garrafa	enxada	gilete
	pente	dente	capa	rato
Experimentais	bola	casa	mola	gato
	vaca	rosa	sapo	jaca
	foto	moto	capa	pipa
	capa	pera	mapa	figo
	bala	dedo	mala	fada
	gato	sapo	luva	rato
	luva	xuxa	chuva	mapa
	raquete	gilete	espada	pipoca
	enxada	chicote	escada	morcego
	coqueiro	garrafa	chuveiro	janela
	peteca	serrote	caneca	tigela
	novelo	camelo	bigode	morcego
	girafa	espada	camelo	garrafa
	escola	pipoca	gaiola	morcego

Com o objetivo de não sobrecarregar a memória de trabalho, as palavras foram representadas por desenhos arranjados horizontalmente em uma folha de papel. O desenho da palavra-alvo aparecia no centro do papel, acima das palavras-teste. A ordem da palavra-alvo variava entre os ensaios. A Figura 2 ilustra os desenhos utilizados no primeiro item de treinamento da tarefa de detecção de rima.

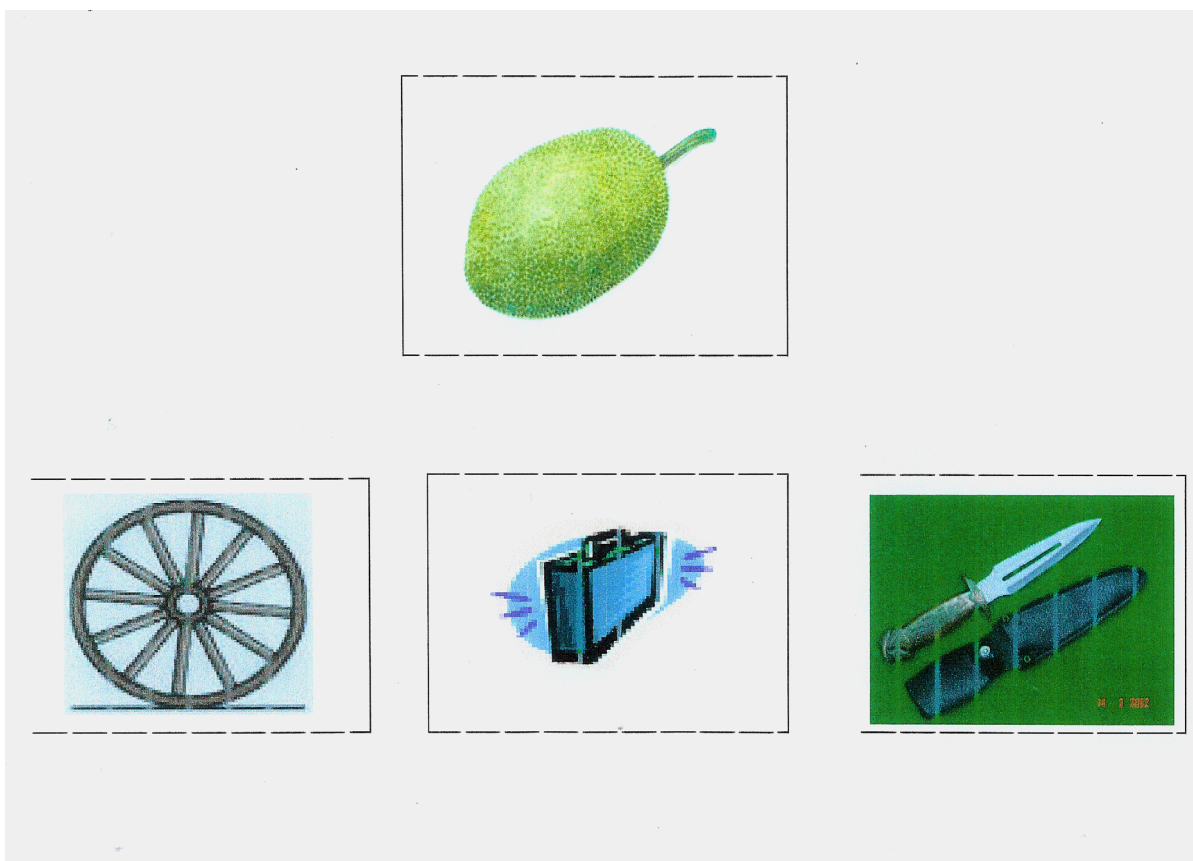


Figura 2. Exemplo de um dos desenhos utilizados na tarefa de detecção de rima

No primeiro item de treinamento após mostrar os desenhos e confirmar que os participantes podiam nomeá-los, foi dada a seguinte instrução: “Preste bastante atenção. Eu quero que você me diga qual é a palavra que rima com a palavra **jaca**, qual a palavra que tem todos os sons finais iguais aos sons finais da palavra **jaca**: roda, mala ou faca? Lembre-se que tem que acabar do mesmo jeito que a palavra **jaca**, tem que acabar com “aca”. Nos três itens de treinamento, as respostas corretas foram reforçadas e as respostas incorretas foram corrigidas. Ao contrário dos itens de treinamento não houve *feedback* nos itens experimentais.

Tarefa de detecção de semelhança de som inicial

A tarefa de detecção de semelhança de som inicial avaliava a habilidade de o participante identificar qual entre três palavras diferentes começava com o mesmo som inicial da palavra-alvo. Foram usados dissílabos, com padrão silábico CV e paroxítonas.

A tarefa consistia de quatro itens de treinamento e 14 itens experimentais. Os itens foram divididos em dois itens de treinamento e sete itens experimentais de detecção de sílaba inicial, e dois itens de treinamento e sete itens experimentais de detecção de fonema inicial.

Apresentamos primeiro os itens de treinamento e logo depois os itens experimentais de detecção de semelhança de sílaba inicial, e em seguida os itens de treinamento e os itens experimentais da detecção de semelhança de fonema inicial. Em cada item o participante escutava quatro palavras: a palavra-alvo e três palavras-teste.

A Tabela 3 apresenta a lista das palavras que compunham os itens da tarefa de detecção de semelhança de som inicial.

Tabela 3. Itens da tarefa de detecção de sons iniciais

Itens	Palavra-Alvo		Palavras-Teste	
SÍLABA				
Treinamento	xale vaso	calo fada	rato vaca	chave mala
Experimentais	bico foca gota luta rabo taça capa	pipa vela fogo luva jaca dado sino	bife pato gorro vaca rato chave gorro	fita foto boca bola faca taba carro
FONEMA				
Treinamento	chave faca	gelo vela	Xuxa foca	pipa dado
Experimentais	mala bife carro figo sino pato time	gato bule dedo vila boca casa tubo	mico milho gota fera sala bala foto	rato sino cubo pilha luta pilha dado

Com o objetivo de minimizar a carga da memória de trabalho, as palavras foram representadas por desenhos arranjados horizontalmente em uma folha de papel. O desenho da palavra-alvo aparecia no centro do papel, acima das palavras-teste. A ordem da palavra-alvo variava entre os ensaios. A Figura 3 ilustra os desenhos utilizados no primeiro item de treinamento para detecção de semelhança de sílaba inicial.

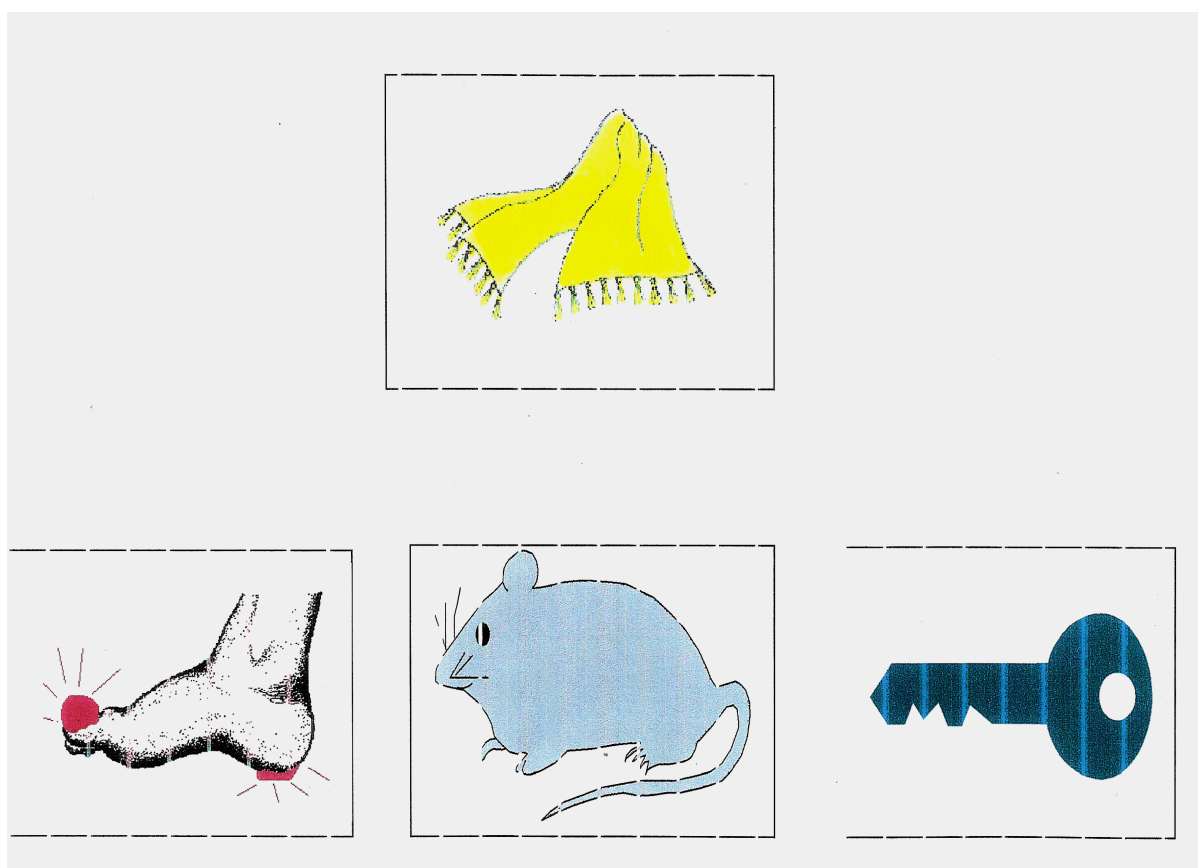


Figura 3. Exemplar de um dos desenhos utilizados na tarefa de detecção do som inicial

No primeiro item de treinamento para os itens de detecção de semelhança de sílaba inicial, após mostrar os desenhos e confirmar que os participantes podiam nomeá-los, foi dada a seguinte instrução: Você agora deve prestar atenção no começo das palavras, no primeiro pedaço das palavras. Por exemplo, a palavra xale começa com o pedaço “xa”. Qual a palavra que começa com a mesma sílaba da palavra xale? Calo, rato ou chave?

No primeiro item de treinamento para os itens de detecção de semelhança de fonema inicial, após mostrar os desenhos e confirmar que os participantes podiam nomeá-los, foi dada a seguinte instrução: Vamos mudar de jogo, você agora deve prestar atenção no primeiro som das palavras. Por exemplo, a palavra *faca* começa com o som /f/. Qual a palavra que começa com o mesmo som da palavra *faca*? *Vela*, *foca* ou *bule*?

Nos itens de treinamento as respostas corretas foram reforçadas e as respostas incorretas foram corrigidas. Ao contrário dos itens de treinamento não houve *feedback* nos itens experimentais.

Tarefa de segmentação de sons

A tarefa de segmentação avaliava a habilidade dos jovens e adultos em segmentar uma palavra em sílabas e em fonemas. A tarefa consistiu de oito itens de treinamento e dezesseis itens experimentais. Os itens foram divididos em quatro de treinamento e oito itens experimentais de segmentação em sílabas, e quatro de treinamento e oito itens de segmentação em fonemas. Apresentamos primeiro os itens de segmentação em sílabas, e logo depois os itens de segmentação em fonemas. As palavras eram apresentadas oralmente, uma de cada vez.

Os itens de segmentação em sílabas consistiram de um monossílabo com padrão silábico inicial CV (*fê*), um monossílabo com padrão silábico inicial CCV (*tri*), um dissílabo com padrão silábico inicial CV (*bico*), um dissílabo com padrão silábico inicial CCV (*praça*), um trissílabo com padrão silábico inicial CV (*gorila*), um trissílabo com padrão silábico inicial CCV (*flaneta*), um polissílabo com padrão silábico inicial CV (*limonada*), um polissílabo com padrão silábico inicial CCV (*crocodilo*).

Os itens de segmentação em fonemas consistiram de um monossílabo com padrão silábico inicial CV (*pá*), um monossílabo com padrão silábico inicial CCV (*cru*), um dissílabo

com padrão silábico inicial CV (*sopa*), um dissílabo com padrão silábico inicial CCV (*blusa*), um trissílabo com padrão silábico inicial CV (*gaveta*), um trissílabo com padrão silábico inicial CCV (*trocado*), um polissílabo com padrão silábico inicial CV (*botafogo*), um polissílabo com padrão silábico inicial CCV (*preferido*). A relação dos itens da tarefa de segmentação pode ser vista no Anexo 2.

No primeiro item de treinamento para os itens de segmentação em sílaba, foi dada a seguinte instrução: Agora você deve partir, dividir as palavras e contar quantos pedaços tem em cada palavra. Por exemplo, a palavra *faca* pode ser partida assim: *fa-ca*. Em quantos pedaços eu parti? Agora faz você essa divisão da palavra *faca*. Enquanto mostrávamos como era feita a divisão oralmente, para evidenciar a divisão da palavra, batíamos com a palma da mão na mesa. Solicitamos que os participantes fizessem o mesmo quando fossem partir a palavra em pedaços.

No primeiro item de treinamento para os itens de segmentação em fonemas, foi dada a seguinte instrução: Agora você deve partir, dividir mais ainda as palavras e tentar encontrar todos os sons que tem em cada palavra. Por exemplo, a palavra *pé* pode ser partida assim: /p/ e /e/. Quantos sons eu encontrei? Agora faz você. Enquanto mostrávamos como era feita a divisão oralmente, para evidenciar a divisão da palavra em todos os seus sons, batíamos com a palma da mão na mesa. Solicitamos que os participantes fizessem o mesmo quando fossem partir a palavra em seus sons.

Nos itens de treinamento as respostas corretas foram reforçadas e as respostas incorretas foram corrigidas. Ao contrário dos itens de treinamento não houve *feedback* nos itens experimentais.

4.2.3. Procedimento

No primeiro contato com as instituições escolares buscamos expor para as coordenadoras pedagógicas e para as professoras os objetivos e a forma como seria realizada

a coleta de dados, explicando-lhes que o trabalho ocorreria de modo que não houvesse prejuízo para o cotidiano escolar. Após o aceite das coordenadoras pedagógicas e professoras para que a coleta de dados pudesse ser realizada nas dependências das instituições, os objetivos e a forma com seria realizada a nossa investigação foram explicados aos candidatos a participantes da pesquisa. Para aqueles que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, foi apresentado o Termo de Livre Consentimento assinado pelos participantes adultos e, no caso dos jovens, por seus pais e/ou responsáveis. De acordo com o relato das professoras e registros escolares nenhum dos participantes apresentava distúrbios auditivos ou visuais. O Termo de Livre Consentimento pode ser visto no Anexo 3.

No início do ano letivo, todos os participantes do Grupo Experimental foram apresentados aos subtestes verbais da Escala de inteligência Wechsler para adultos (Wais-III), à tarefa de leitura, à tarefa de escrita, à tarefa de conhecimento de letras, além das tarefas de consciência fonológica: uma tarefa de detecção de rima, uma tarefa de detecção de semelhança de som inicial e uma tarefa de segmentação de sons.

No final do ano letivo os participantes do Grupo Experimental foram apresentados à tarefa de leitura e à tarefa de escrita. Os participantes do Grupo Controle foram apresentados aos subtestes verbais da Escala de inteligência Wechsler para adultos (Wais-III), à tarefa de leitura e à tarefa de escrita. Todos os sete subtestes do Wais-III e as tarefas que compõem essa investigação foram administrados individualmente.

Os desempenhos nos sete subtestes verbais da Escala de Inteligência Wechsler para Adultos - Vocabulário, Semelhanças, Aritmética, Dígitos, Informação, Compreensão, e Sequência de Números e Letras – permitiram o nosso trabalho com as três medidas da escala verbal: a medida do QI Verbal, o Índice de Compreensão Verbal (ICV) e o Índice de Memória Operacional (IMO).

O escore médio do QI Verbal⁶⁰ foi de 80,71 (DP=5,76), o do Índice de Compreensão verbal foi de 82,89 (DP=5,07) e o do Índice de Memória Operacional foi 84,53 (DP=8,42) para o Grupo Experimental. Para o Grupo Controle. O escore médio do QI verbal foi de 80,59 (DP=5,30), o escore médio do Índice de Compreensão Verbal foi de 81,35 (DP=5,28) e para o Índice de Memória Operacional foi de 79,29 (DP=8,98). Entre o Grupo Experimental e o Grupo Controle não houve diferenças significativas em relação às médias de idade, à medida de QI e ao Índice de Compreensão Verbal. No entanto, o Grupo Controle apresentou um desempenho significativamente inferior ao Grupo Experimental no Índice de Memória Operacional [$t(53) = 2,05, p = 0,05$].

4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.3.1 Desempenho na tarefa de leitura

O escore máximo na tarefa de leitura de palavras foi de 18. O desempenho foi calculado a partir do número de acertos na leitura correta de cada item. A confiabilidade da tarefa (Coeficiente Alpha de *Cronbach*) foi de 0,90 (*alpha*) e 0,90 (*standardized alpha*) para o Grupo Experimental e de 0,96 (*alpha*) e 0,96 (*standardized alpha*) para o Grupo Controle.

Para as análises realizadas neste capítulo serão utilizadas as médias da tarefa de leitura sem a distinção do desempenho dos jovens e adultos nos itens referentes a palavras ou pseudopalavras uma vez que não houve diferença significativa no desempenho dos participantes nos dois grupos de itens tanto para o Grupo Experimental (palavras $X=0,52$, $DP=0,34$); pseudopalavras $X=0,53$, $DP=0,33$; $t(37) = -0,13$, $p=0,89$) como para o Grupo Controle (palavras $X=0,57$, $DP=0,40$; pseudopalavras $X=0,59$, $DP=0,38$; $t(16) = -0,41$, $p=0,68$).

As proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental na tarefa de leitura apresentada no fim do ano letivo foi $X = 0,53$ ($DP=0,38$). As proporções médias de

⁶⁰ O escore do QI Verbal foi obtido através da soma dos escores ponderados dos subtestes Vocabulário, Semelhanças, Aritmética, Dígitos, Informação e Compreensão. O escore de Compreensão Verbal correspondeu à soma dos escores ponderados de Vocabulário, Semelhanças e Informação. O escore do Índice de Memória Operacional foi o resultado da soma dos escores ponderados dos subtestes Aritmética, Dígitos e Sequência de Números e Letras.

respostas corretas do Grupo Controle na tarefa de leitura foi $X = 0,58$ ($DP = 0,38$). Não houve diferenças significativas entre as proporções médias de acertos dos dois grupos na tarefa de leitura apresentada no final do ano letivo. Constatamos assim que o desempenho final em leitura do Grupo Experimental não foi influenciado pela aplicação dos mesmos itens na tarefa de leitura no início e no fim do ano letivo. A Tabela 4 apresenta as proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental na tarefa de leitura apresentada no início e no fim do ano letivo.

Tabela 4. Proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental na tarefa de leitura (desvio padrão em parênteses)

Grupo Experimental		
N = 38		
Tarefa	Início do ano letivo	Final do ano letivo
Leitura (Max. = 18)	0,33 (0,29)	0,53 (0,38)

Como pode ser visto na Tabela 4, as proporções médias do desempenho dos participantes do Grupo Experimental na tarefa de leitura, no início do ano letivo, são inferiores às proporções médias do desempenho apresentado no fim do ano. A diferença é significativa entre as proporções médias obtidas nas duas ocasiões em que a tarefa foi apresentada aos participantes do Grupo Experimental ($t(37) = 5,41$, $p < 0,001$). O que indica um progresso para o Grupo Experimental na habilidade de leitura durante o ano letivo.

4.3.2 Desempenho na tarefa de escrita

O escore máximo na tarefa de escrita de palavras foi de 18. O desempenho na tarefa de escrita foi calculado a partir do número de acertos na escrita correta de cada item. A confiabilidade da tarefa (Coeficiente Alpha de *Cronbach*) foi de 0,82 (*alpha*) e 0,82 (*standardized alpha*) para o Grupo Experimental, e de 0,89 (*alpha*) e 0,89 (*standardized alpha*) para o Grupo Controle.

Para as análises realizadas neste capítulo serão utilizadas as médias da tarefa de escrita sem a distinção do desempenho dos jovens e adultos nos itens referentes a palavras ou pseudopalavras uma vez que não houve diferença significativa no desempenho dos participantes nos dois grupos de itens tanto para o Grupo Experimental (palavras $X=0,33$, $DP=0,29$; pseudopalavras $X=0,38$, $DP=0,33$; $t(37)=-0,80$, $p=0,42$) como para o Grupo Controle (palavras $X=0,57$, $DP=0,40$; pseudopalavras $X=0,59$, $DP=0,38$; $t(16)=-0,21$, $p=0,83$). As proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental na tarefa de escrita apresentada no fim do ano letivo foi $X = 0,35$ ($DP=0,29$). As proporções médias de respostas corretas do Grupo Controle na tarefa de escrita foi $X = 0,49$ ($DP=0,29$). Não houve diferenças significativas entre as proporções médias de acertos dos dois grupos na tarefa de escrita apresentada no final do ano letivo. Logo, o desempenho final do Grupo Experimental na tarefa de escrita não foi influenciado pela aplicação dos mesmos itens na tarefa de escrita no início e no fim do ano letivo. A Tabela 5 apresenta as proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental na escrita apresentada no início e no fim do ano letivo.

Tabela 5. Proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental na tarefa de escrita (desvio padrão em parênteses)

Grupo Experimental		
N = 38		
Tarefa	Início do ano letivo	Final do ano letivo
Escrita (Max. = 18)	0,15 (0,17)	0,35 (0,29)

Como pode ser visto na Tabela 5, as proporções médias do desempenho dos participantes do Grupo Experimental na tarefa de escrita no início do ano letivo são inferiores em relação às proporções médias do desempenho apresentado no fim do ano. A diferença é significativa entre as proporções médias obtidas nas duas ocasiões em que a tarefa foi apresentada aos participantes do Grupo Experimental ($t(37) = 5,48$, $p < 0,001$). O que indica um progresso na habilidade de escrita durante o ano letivo.

Em relação às médias da tarefa de leitura e da tarefa de escrita sem a distinção do desempenho dos jovens e adultos nos itens referentes a palavras ou pseudopalavras, consideramos importante observar que o fato de não haver diferença significativa no desempenho dos participantes nos dois grupos de itens tanto para o Grupo Experimental como para o Grupo Controle pode ser atribuído ao uso de correspondências grafofonêmicas mais regulares nas pseudopalavras criadas para o presente estudo; o que pode ter facilitado a leitura e a escrita desses itens que podem ser lidos por analogia a outras palavras da língua Portuguesa, que por sua vez também possuem tais correspondências regulares. Evidências sugerem que as diferenças na complexidade ortográfica das línguas interferem na aquisição da leitura e da escrita e afetam o domínio das estratégias de conversão de seqüências de letras em seqüências de sons de fala, facilitando a leitura de pseudopalavras em idiomas considerados translúcidos como o português e o francês (Campbell, 1985; Fayol, Leté, & Gabriel, 1996; Seymour et al., 2003). As evidências nos indicam que a confecção e a correção de uma tarefa de leitura que inclua pseudopalavras não podem desconsiderar a importância das características de um dado sistema ortográfico, no que diz respeito ao grau de regularidade entre a ortografia e a fonologia, para a análise dos desempenhos.

4.3.3 Comparações dos desempenhos nas tarefas de leitura e de escrita

Examinando as Tabelas 4 e 5, constatamos que tanto no início quanto no final do ano letivo o Grupo Experimental apresenta proporções médias de acertos na tarefa de leitura superiores às proporções médias de acertos na tarefa de escrita. Existem diferenças significativas entre os desempenhos nas tarefas de leitura e de escrita do Grupo Experimental no início ($t(37) = 5,17, p < 0,01$) e no final do ano letivo ($t(37) = 4,70, p < 0,01$).

Tais resultados revelam que a tarefa de leitura foi mais fácil do que a tarefa de escrita. Estes resultados coincidem com os que foram encontrados por Lukatella et al. (1995). Na literatura a escrita vem sendo definida como uma habilidade que possui uma exigência maior

em relação à leitura no que se refere à análise segmentar (Morais, 1996; Mousty et al., 1997). Por seu caráter necessariamente seqüencial, a escrita requer do aprendiz uma capacidade para decompor palavras em segmentos menores como as sílabas e os fonemas, e converter esses segmentos da linguagem falada em seus correspondentes segmentos gráficos. (Adams, 1990; Morais, 1996).

4.3.4 Desempenho na tarefa de conhecimentos de letras

O escore máximo na tarefa de conhecimento de letras foi de 23 para as letras maiúsculas e 23 para as letras minúsculas. A resposta foi considerada correta quando o sujeito nomeou corretamente o nome da letra. A confiabilidade da tarefa (Coeficiente Alpha de Cronbach) foi de 0,90 (*alpha*) e 0,90 (*standardized alpha*) no caso das letras maiúsculas, e de 0,86 (*alpha*) e 0,85 (*standardized alpha*) no caso das letras minúsculas. A Tabela 6 apresenta as proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental nas tarefas de conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto.

Tabela 6. Proporções médias de respostas corretas do Grupo Experimental na tarefa de conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas (desvio padrão em parênteses)

Tarefas	Grupo Experimental N=38
Conhecimento de letras:	
Letras maiúsculas (MAX.= 23)	0,79 (0,21)
Letras minúsculas (MAX.= 23)	0,73 (0,20)

Como pode ser visto na Tabela 6, os participantes apresentam um desempenho superior no conhecimento de letras maiúsculas, em relação às letras minúsculas. As diferenças são significativas entre o desempenho no conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas ($t(37) = 3,75, p < 0,01$). Uma explicação possível para esses resultados diz respeito às formas mais simples das letras maiúsculas em relação às letras minúsculas, facilitando, portanto o seu reconhecimento.

4.3.5 Desempenho nas tarefas de consciência fonológica

O escore máximo na tarefa de rima foi de 14. A confiabilidade da tarefa (Coeficiente Alpha de *Cronbach*) foi de 0,70 (*alpha*) e 0,73 (*standardized alpha*). O escore máximo na tarefa de detecção de semelhança de som inicial foi de 14. A confiabilidade da tarefa (Coeficiente Alpha de *Cronbach*) foi de 0,70 (*alpha*) e 0,71 (*standardized alpha*). O escore máximo na tarefa de segmentação de sons foi de 16. A confiabilidade da tarefa foi de 0,79 (*alpha*) e 0,78 (*standardized alpha*). A Tabela 7 apresenta as proporções médias de respostas corretas das tarefas de detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial e segmentação de sons.

Tabela 7. Proporções médias de respostas corretas dos participantes nas tarefas de consciência fonológica (desvio padrão em parênteses)

Tarefas	Grupo Experimental N=38
Detecção de rima (MAX.= 14)	0,77 (0,19)
Detecção de semelhança de som inicial (MAX.= 14)	0,62 (0,19)
Segmentação de sons (MAX.= 13)	0,44 (0,18)

Os resultados apresentados na Tabela 7 mostram que os desempenhos dos participantes nas tarefas de consciência fonológica no início do ano letivo variaram significativamente em função das competências diferentes de análise fonológica envolvidas nas tarefas, indicando que as tarefas podem ser discutidas pelo grau de dificuldade $F(2,74) = 39,21$ $p < 0,01$.

A utilização do *post-hoc teste* (Newman Keuls) mostrou que os participantes apresentaram desempenhos significativamente superiores nas tarefas de detecção de rima em relação às demais tarefas ($p < 0,05$). Constatou-se, também, que há diferenças significativas entre as proporções médias dos escores obtidos pelos participantes nas tarefas de detecção de semelhança de som inicial e de segmentação de sons.

Constata-se que uma hierarquia de dificuldades entre as tarefas pode ser estabelecida: a tarefa de detecção de rima podendo ser considerada a mais fácil dentre as tarefas, seguida das tarefas de detecção de semelhança de som inicial e segmentação de sons. Esses resultados confirmam as evidências empíricas que sugerem que as performances em tarefas de consciência fonológica são afetadas pelas demandas cognitivas das tarefas (Sthal & Murray, 1994; Yopp, 1988). Assim como as crianças que estão aprendendo a ler e escrever, os jovens e adultos apresentam dificuldades na realização de tarefas de consciência fonológica que envolve análise segmentar mais complexa.

4.3.6 A relação entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura e escrita no final do ano letivo

Foi examinada a relação entre a habilidade de leitura e escrita no final do ano letivo e o desempenho nas tarefas de consciência fonológica apresentadas no início do ano letivo. Os resultados dessas correlações podem ser vistos na Tabela 8, incluindo também as correlações envolvendo o nível de leitura e o nível de escrita apresentados no início do ano letivo, o conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas, a inteligência verbal (QI verbal, ICV e IMO) e a idade dos participantes.

Tabela 8. Matriz de correlações entre todas as tarefas e o teste apresentados na primeira e na segunda etapa da pesquisa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1-Leitura Final		0,70 **	0,74 **	0,56 **	0,31 *	0,40 **	0,33 *	0,25	0,39 **	-0,15	0,22	0,15	0,30 *
2-Escrita Final			0,54 **	0,60 **	0,19	0,29 *	0,44 **	0,36 *	0,37 *	-0,23	0,12	0,00	0,20
3-Leitura Inicial				0,66 **	0,42 **	0,56 **	0,25	0,26	0,06	0,10	0,14	0,19	0,16
4-Escrita Inicial					0,33 *	0,40 **	0,34 *	0,40 **	0,30 *	-0,06	0,31 *	0,24	0,27 *
5-Letra Maiúscula						0,87 **	-0,04	-0,11	-0,09	0,19	0,19	0,29 *	- 0,01
6-Letra Minúscula							0,15	-0,10	-0,01	0,29 *	0,11	0,26	- 0,09
7-Rima								0,31 *	0,42 **	-0,14	-0,02	0,09	0,00
8-Detecção de Som Inicial									0,04	-0,25	0,07	- 0,05	0,16
9-Segmentação										-0,40 **	0,24	0,00	0,31 *
10-Idade											0,33 *	0,48 **	0,14
11-QIV												0,75 **	0,78 **
12-ICV													0,50 **
13-IMO													-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

O desempenho na tarefa de leitura no final do ano letivo correlacionou-se significativamente com o desempenho nas tarefas de consciência fonológica (detecção de rima e segmentação de sons), com o nível de leitura e o nível de escrita apresentados no início do ano letivo, com o conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas, e com o Índice de Memória Operacional.

O desempenho na tarefa de escrita no final do ano letivo correlacionou-se significativamente com o desempenho nas tarefas de consciência fonológica (detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial e segmentação de sons), com o nível de leitura e o nível de escrita apresentados no início do ano letivo, e com o conhecimento de letras minúsculas. Tendo em vista esse padrão de intercorrelações, análises de regressões múltiplas foram calculadas para avaliar a especificidade da contribuição das tarefas de consciência

fonológica para as habilidades de leitura e escrita do final do ano letivo. As análises de regressão foram calculadas separadamente para a leitura e para a escrita.

4.3.7 Fatores preditores para habilidade de leitura no final do ano letivo

Com o objetivo de verificar quais seriam os melhores preditores para a habilidade de leitura no final do ano letivo foi realizada uma análise de regressão *Stepwise* tendo como fatores: a tarefa de detecção de rima, a tarefa de segmentação de sons, o nível de leitura e de escrita inicial, o conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas e Índice Memória Operacional. A Tabela 9 e a Tabela 10 apresentam os resultados de tal análise.

Tabela 9. Análise de Regressão Múltipla. Fatores preditores para a habilidade de leitura no final do ano letivo: seleção de um modelo

Variáveis	R	R2	Mudança em R2	F
Leitura inicial	0,74	0,55	0,55	43,31**
Segmentação	0,82	0,67	0,12	12,45**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabela 10. Análise de Regressão Múltipla. Coeficientes dos melhores fatores preditores para a habilidade de leitura no final do ano letivo

Variáveis	B	Erro Padrão	Beta	P
Leitura inicial	0,80	0,11	0,72	0,000
Segmentação	0,64	0,18	0,35	0,001

R^2 Leitura inicial = 0,55 ; R^2 Segmentação = 0,12

O modelo sugere que a combinação do nível de leitura no início do ano letivo e a tarefa de segmentação de sons explicam 67% da variabilidade da habilidade de leitura no final do ano letivo. Com o objetivo de avaliar se o nível de leitura do início do ano letivo e a tarefa de segmentação de sons permaneceriam ainda como bons preditores, mesmo após o controle da variabilidade atribuída à tarefa de detecção de rima, à tarefa de conhecimento de letras (maiúsculas e minúsculas), ao nível de escrita apresentado no início do ano letivo e ao Índice

de Memória Operacional, foi conduzida uma nova análise de regressão desta vez de ordem fixa.

A análise de regressão de ordem fixa permite calcular em que medida um fator contribui significativamente para prever a variabilidade da variável dependente após o controle de outros fatores também significativamente correlacionados à variável dependente. Para tanto, os fatores cujos efeitos pretende-se controlar entram na equação em primeiro lugar, antes do fator cuja influência se deseja avaliar. No presente estudo, o objetivo desta segunda análise de regressão foi verificar a contribuição da tarefa de segmentação para o desempenho dos jovens e adultos em leitura ao final do ano letivo, após o controle dos efeitos dos outros fatores acima relacionados.

A análise de regressão fixa foi realizada seguindo os seguintes passos: 1º) Índice de Memória Operacional; 2º) Nível de escrita inicial, 3º) Conhecimento de letras maiúsculas; 4º) Conhecimento de letras minúsculas; 5º) Rima ; 6º) Leitura inicial; 7º) Segmentação. A Tabela 11 apresenta os resultados dessa análise de regressão.

Tabela 11. Regressão Múltipla. A contribuição da tarefa de segmentação para a habilidade de leitura final, após o controle das outras medidas

Variável dependente: Leitura final					
Etapas	Variáveis	R	R2	Mudança em R2	F
1º	Índice de Memória Operacional	0,30	0,09	0,09	3,57
2º	Escrita inicial	0,47	0,22	0,13	5,75*
3º	Letra maiúscula	0,50	0,25	0,03	1,32
4º	Letra minúscula	0,57	0,32	0,08	3,75
5º	Rima	0,61	0,37	0,04	2,25
6º	Leitura inicial	0,78	0,61	0,24	19,25**
7º	Segmentação	0,83	0,69	0,08	7,26**

* $p < 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Como pode ser visto na Tabela 11, a tarefa de segmentação continua contribuindo significativamente como preditora para a habilidade de leitura final, mesmo após o controle do Índice de Memória Operacional, do nível de escrita inicial, do conhecimento de letra minúscula, da tarefa de detecção de rima e do nível de leitura inicial.

Tendo em vista que, na segunda análise de regressão, o nível de escrita inicial também contribuiu para explicar a variabilidade encontrada na habilidade de leitura final, uma outra análise de regressão foi conduzida para verificar se o nível de escrita inicial continuaria contribuindo significativamente para explicar a variabilidade encontrada na habilidade de leitura final mesmo depois de controlados os efeitos do nível de leitura inicial e da tarefa de segmentação. Nessa análise de regressão a variável nível de escrita inicial foi introduzida na equação logo após o nível de leitura inicial e o desempenho na tarefa de segmentação, variáveis indicadas no modelo selecionado como as melhores preditoras para o desempenho em leitura. Após esse controle adicional o efeito do nível de escrita inicial não foi mais significativo. Os resultados dessa análise aparecem na Tabela 12.

Tabela 12. Regressão Múltipla. Controle dos efeitos da contribuição do nível de escrita inicial para a habilidade de leitura no final do ano letivo, depois de controlados o nível leitura inicial e o desempenho na tarefa de segmentação

Variável dependente: Leitura final				
Modelo	R	R2	Mudança em R2	F
1	0,74	0,55	0,55	43,31**
2	0,82	0,67	0,12	12,45**
3	0,82	0,67	0,01	0,66

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

1- Preditores: (Constante), leitura inicial; 2- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação; 3- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação, nível de escrita inicial.

4.3.8 Fatores preditores para habilidade de escrita no final do ano letivo

Com o objetivo de verificar quais seriam os melhores preditores para a habilidade de escrita⁶¹ no final do ano letivo foi realizada uma análise de regressão *Stepwise* tendo como fatores: tarefa de detecção de rima, tarefa de detecção de semelhança de som inicial, tarefa de segmentação de sons, nível de leitura e de escrita inicial, e conhecimento de letras, seriam os melhores preditores para a no final do ano letivo, foi realizada uma análise de regressão *Stepwise*. Os resultados dessa análise revelaram que os melhores preditores para a habilidade de escrita no final do ano letivo são o nível de leitura apresentado no início do ano letivo e a tarefa de segmentação de sons. As Tabelas 13 e 14 apresentam o resultado da regressão múltipla realizada.

Tabela 13. Análise de Regressão Múltipla. Fatores preditores para a habilidade de escrita no final do ano letivo

Variáveis	R	R ²	Mudança em R ²	F
Leitura inicial	0,61	0,37	0,37	20,88**
Segmentação	0,73	0,54	0,17	12,93**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabela 14. Análise de Regressão Múltipla. Coeficientes dos melhores fatores preditores para a habilidade de escrita no final do ano letivo

Variáveis	B	Erro Padrão	Beta	P
Leitura inicial	0,61	0,12	0,58	0,00
Segmentação	0,73	0,20	0,41	0,00

R² Leitura inicial = 0,37 ; R² Segmentação = 0,17

O modelo sugere que juntos o nível de leitura inicial e o desempenho na tarefa de segmentação explicam 54% de variação da habilidade de escrita no final do ano letivo. Com o objetivo de verificar a contribuição da tarefa de segmentação para a habilidade de escrita

⁶¹ Com o objetivo de normalizar a distribuição todas as análises de regressão foram feitas com os escores da tarefa de escrita apresentada no início e no final do ano letivo transformados em sua raiz quadrada.

final, após o controle das outras medidas introduzidas na análise anterior, foi realizada uma análise de regressão de ordem fixa com os seguintes passos: 1º) Escrita inicial; 2º) Conhecimento de letras minúsculas; 3º) Tarefa de rima; 4º) Tarefa de detecção de semelhança de som inicial; 5º) Nível de leitura inicial; 6º) Tarefa de Segmentação. A Tabela 15 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 15. Análise de Regressão Múltipla. A contribuição da tarefa de segmentação para a habilidade de escrita final, após o controle das outras medidas

Variável dependente: Escrita final					
Etapas	Variáveis	R	R2	Mudança em R2	F
1º	Escrita inicial	0,47	0,22	0,22	10,28**
2º	Letra minúscula	0,51	0,26	0,04	1,72
3º	Rima	0,60	0,36	0,10	5,54*
4º	Detecção de semelhança de som inicial	0,63	0,40	0,04	2,00
5º	Leitura inicial	0,70	0,49	0,09	5,58*
6º	Segmentação	0,76	0,58	0,09	6,50*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Como pode ser visto na Tabela 15, a tarefa de segmentação continua contribuindo significativamente para a habilidade de escrita final, mesmo após o controle do efeito de variações no nível de leitura e escrita inicial, no conhecimento de letras minúsculas, na tarefa de detecção de rima e na tarefa de detecção de semelhança de som inicial. Como o nível de escrita inicial e a tarefa de rima também contribuíram para a variação na habilidade de leitura final, duas outras análises de regressão foram então conduzidas.

O objetivo dessas análises de regressões foi verificar se o nível de escrita inicial e o desempenho na tarefa de detecção de rima continuariam contribuindo significativamente para a habilidade de leitura final mesmo depois de controlados os efeitos do nível de leitura inicial e desempenho na tarefa de segmentação. Na primeira análise de regressão, a variável nível de

escrita inicial foi introduzida na equação, logo após as variáveis nível de leitura inicial e desempenho na tarefa de segmentação, indicadas como as melhores preditoras na análise *Stepwise*. Após esse controle adicional o efeito do nível de escrita inicial não foi mais significativo. Na segunda análise de regressão a variável tarefa de detecção de rima foi introduzida na equação logo após as variáveis nível de leitura inicial e desempenho na tarefa de segmentação. Após esse controle adicional o efeito do desempenho na tarefa de rima não foi mais significativo. Os resultados dessas análises aparecem nas Tabelas 16 e 17.

Tabela 16. Regressão Múltipla. Controle dos efeitos da contribuição da variável nível de escrita inicial para a habilidade de escrita final, controlados o nível de leitura inicial e desempenho na tarefa de segmentação

Variável dependente: Escrita final				
Modelo	R	R2	Mudança em R2	F
1	0,61	0,37	0,37	20,88**
2	0,73	0,54	0,17	12,93**
3	0,74	0,55	0,01	0,62
4	0,75	0,56	0,02	1,18

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

1- Preditores: (Constante), leitura inicial; 2- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação; 3- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação, escrita inicial; 4- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação, escrita inicial, rima.

Tabela 17. Regressão Múltipla. Controle dos efeitos da contribuição da variável rima para a habilidade de escrita final, controlados o nível de leitura inicial e desempenho na tarefa de segmentação

Variável dependente: Escrita final				
Modelo	R	R2	Mudança em R2	F
1	0,61	0,37	0,37	20,88**
2	0,73	0,54	0,17	12,93**
3	0,74	0,55	0,01	1,14
4	0,75	0,56	0,01	0,68

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

1- Preditores: (Constante), leitura inicial; 2- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação; 3- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação, rima; 4- Preditores: (Constante), leitura inicial, segmentação, rima, escrita inicial.

4.3.9 Comparações entre bons e maus leitores e entre bons e maus escritores

Para examinar os processos específicos que fazem parte da leitura e da escrita realizamos comparações entre os desempenhos dos bons e maus leitores e entre os bons e os maus escritores no final do ano letivo. Pretendemos ainda poder explorar possíveis conexões entre o desenvolvimento da leitura e o da escrita. Buscaremos inicialmente traçar um perfil de desempenho dos bons e maus leitores, e dos bons e maus escritores. Esse perfil de desempenho poderá lançar luz sobre as habilidades que participam de modo particular em cada uma dessas habilidades.

4.3.10 Os bons e maus leitores

Examinando os desempenhos na tarefa de leitura no final do ano letivo verifica-se uma heterogeneidade em relação aos escores individuais. Entre os 38 participantes, 22 apresentam um bom desempenho em todos os itens da tarefa de leitura de palavras, com acertos acima de 50% nessa tarefa. Em contrapartida, oito participantes acertaram menos de 20% dos itens da tarefa leitura no final do ano letivo. Vale ressaltar que observando os escores individuais nas tarefas de leitura no início do ano, dos 13 participantes que na etapa inicial não leram nenhum item da tarefa de leitura, 8 não apresentaram progressos e permaneceram não-leitores até o fim do ano letivo.

Tendo em vista esses resultados, foram examinadas as diferenças de desempenho dos bons e dos maus leitores no teste de inteligência verbal e nas diferentes tarefas apresentados no presente estudo. O resultado da comparação do desempenho dos bons e dos maus leitores no teste de inteligência verbal e nas tarefas de leitura e escrita no início do ano letivo, de conhecimento de letras, e de consciência fonológica pode ser visto na Tabela 18.

Tabela 18. Proporções médias de respostas corretas dos bons e dos maus leitores no teste de inteligência verbal e nas diversas tarefas do estudo (desvio padrão entre parênteses)

Tarefas e teste	Bons leitores N=22	Maus leitores N=08
Leitura final	0,76 (0,12).	0,02 (0,06)
Leitura inicial	0,49 (0,26)	0,04 (0,12)**
Escrita inicial	0,21 (0,19)	0,01 (0,03)**
Letra maiúscula	0,82 (0,21)	0,68 (0,26)
Letra minúscula	0,77 (0,18)	0,58 (0,23)*
Rima	0,80 (0,17)	0,67 (0,24)
Semelhança de som inicial	0,66 (0,20)	0,61 (0,20)
Segmentação	0,60 (0,20)	0,38 (0,20)**
QIV	82,05 (5,69)	78,88 (6,56)
ICV	83,86 (5,20)	82,00 (3,85)
IMO	87,55 (8,16)	81,50 (7,98)*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Existem diferenças significativas entre os bons e os maus leitores em relação aos desempenhos médios obtidos nas tarefas de leitura ($Z=3,85$, $p<0,01$) e de escrita iniciais ($Z=3,44$, $p < 0,01$), na tarefa de conhecimento de letras minúsculas ($Z=2,10$, $p < 0,05$), na tarefa de segmentação ($Z=2,34$, $p < 0,01$) e no Índice de Memória Operacional ($Z=1,81$, $p < 0,05$).

A comparação entre os bons e maus leitores revela diferenças significativas em tarefas que avaliam a compreensão do princípio alfabético e do sistema de escrita (nível de leitura e de escrita iniciais e conhecimento de letras minúsculas) e a consciência fonológica (segmentação). Dificuldades nas habilidades que permitem a compreensão do princípio alfabético em um sistema de escrita e nas habilidades fonológicas têm sido indicadas como fonte de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita de crianças (Adams, 1990; Capovilla, 2005, Stanovich, 1986, Stanovich & Stanovich, 1995) e de adultos (Fowler & Scarborough, 1993, Perfetti & Marron, 1995).

A aquisição da leitura em um sistema alfabético de escrita depende da capacidade de decodificação, um processo de conversão das seqüências de letras que compõem as palavras, em seqüências sonoras. Outras habilidades estão associadas à decodificação como pré-requisitos na aprendizagem da leitura: a compreensão do princípio alfabético e a consciência fonológica. A compreensão do princípio alfabético supõe a descoberta de que as letras, elementos dos sistemas alfabéticos de escrita representam unidades sonoras e não atributos do referente. O conhecimento de letras é importante para a descoberta do princípio alfabético, mas somente esse conhecimento não elucida as relações existentes entre letras e sons, pois é necessário ainda que o sujeito se torne consciente dos sons que compõem as palavras, já que são eles, os elementos representados por estas letras.

Portanto, a consciência fonológica tem um papel importante nos estágios iniciais da aquisição da leitura, pois diz respeito à habilidade de prestar atenção aos sons da fala como unidades independentes do significado da palavra. A consciência fonológica contribui, assim, para a análise segmentar das palavras e conduz ao procedimento de decodificação fonológica, ou seja, a conversão das seqüências de letras em seqüências sonoras correspondentes (Adams, 1990; Alégria & Mousty, 1996; Capovilla, 2005; Morais, 1996; Stanovich, 1986).

A comparação entre os bons e maus leitores revela também diferenças significativas no Índice de Memória Operacional⁶², indicando que o armazenamento eficiente dessas informações fonológicas na memória operacional incide na habilidade de leitura. Existem evidências de que os bons e maus leitores diferem em testes de memória operacional em função das diferenças na eficiência de codificação fonológica (Wagner & Torgesen, 1987). O

⁶² O conceito de memória operacional substituiu o conceito de memória de curto prazo. Trata-se de um espaço de trabalho conceitual considerado atualmente como parte ativa do sistema de processamento de informações, com prazo temporário de armazenamento e capacidade limitada. Nela também se dariam os cálculos e as manipulações da informação que são codificados em memória de longo prazo ou são esquecidas. A memória operacional tem como características básicas o armazenamento temporário de informações de entrada e a capacidade limitada (ver Wechsler, 1997, 2004).

avanço na leitura implica uma identificação rápida e automática das palavras liberando memória e atenção para a compreensão do que é lido.

Se as habilidades metafonológicas têm um papel central na aquisição da leitura, de acordo com a afirmação de Ehri (2003) é porque propiciam um modo de produção efetivo para o armazenamento da grafia das palavras na memória operacional e para o seu acesso durante a leitura. A formação de um conjunto de regras de transcrição fonográficas que serão usadas pelo leitor depende da habilidade fonológica, e tais regras são usadas para a identificação de palavras (Alegria & Mousty, 1996). A forma de organizar as informações afeta a rapidez com que uma informação pode ser armazenada, e evocada na atividade de leitura, pela memória operacional. O mau leitor possui poucas regras de transcrição fonográficas e sua decodificação torna-se lenta, de tal modo que a memória operacional, que possui capacidade limitada, é sobrecarregada, restando poucos recursos para a identificação do sentido das palavras.

Esses resultados confirmam as evidências de que adultos avaliados como maus leitores na alfabetização apresentam desempenhos inferiores em tarefas de processamento fonológico, levando-os a problemas na leitura (Perfetti & Marron, 1995). No conjunto, a comparação entre bons e maus leitores indica que os adultos partilham muitas das suas dificuldades na aprendizagem da leitura com crianças, indicando que os processos cognitivos que participam da aquisição da leitura são similares em adultos e crianças (Chall, 1987, Perfetti & Marron, 1995).

4.3.11 Os bons e os maus escritores

O exame dos desempenhos na habilidade de escrita no final do ano letivo também mostra uma heterogeneidade em relação aos escores individuais, tal como na habilidade de leitura. Na parte superior da distribuição encontramos 11 participantes, que apresentam um bom desempenho em todos os itens da tarefa de escrita, com acertos acima de 50% nessa

tarefa. Na parte inferior da distribuição encontramos, dos 38 participantes 13 apresentaram um escore abaixo de 20% na tarefa de escrita na etapa final.

Vale ressaltar que os escores individuais nas tarefas de escrita da etapa inicial indicam que dos 18 participantes que na etapa inicial não conseguiram produzir nenhuma palavra corretamente 12 não apresentaram progressos até o fim do ano letivo.

Tendo em vista esses resultados, foram examinadas as diferenças de desempenho dos bons e dos maus escritores no teste de inteligência verbal e nas diferentes tarefas apresentados no presente estudo no início do ano letivo: tarefas de leitura e escrita no início do ano letivo, de conhecimento de letras, e de consciência fonológica. O resultado desta análise pode ser visto na Tabela 19.

Tabela 19. Proporções médias de respostas corretas dos maus e dos bons escritores nas diversas tarefas e no teste de inteligência verbal (desvio padrão entre parênteses)

Tarefas e teste	Bons escritores N=11	Maus escritores N=13
Escrita inicial	0,27 (0,22)	0,02 (0,04)**
Leitura inicial	0,53 (0,29)	0,10 (0,20)**
Letra maiúscula	0,83 (0,21)	0,75 (0,25)
Letra minúscula	0,78 (0,18)	0,66 (0,23)
Rima	0,89 (0,12)	0,69 (0,19)**
Semelhança de som inicial	0,69 (0,16)	0,54 (0,20)*
Segmentação	0,60 (0,19)	0,43 (0,19)*
QIV	81,09 (5,68)	79,85 (7,39)
ICV	82,18 (5,78)	82,92 (5,69)
IMO	85,82 (9,14)	82,00 (7,5)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Existem diferenças significativas entre os bons e os maus escritores em relação aos desempenhos médios na tarefa de leitura inicial ($Z = 3,22$, $p < 0,01$), escrita inicial ($Z = 4,04$, $p < 0,01$), detecção de rima ($Z=3,05$ $p < 0,01$), detecção de som inicial ($Z=1,73$ $p < 0,05$), e segmentação ($Z=1,95$, $p < 0,05$).

A comparação entre os bons e maus escritores revela diferenças significativas em tarefas que avaliam a compreensão do princípio alfabético e de domínio do sistema de escrita nos estágios iniciais da aquisição da escrita (nível de leitura e de escrita iniciais) e da consciência fonológica (detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial e segmentação). A aquisição da escrita depende da conversão das seqüências de sons da fala em seqüência de letras para a produção de palavras escritas, contando para tanto com o conhecimento das correspondências fonema-grafema. Os níveis iniciais de leitura e de escrita podem contribuir para a habilidade de escrita final por trazer vantagens para os aprendizes que desde o início do ano letivo elaboram a formação gradativa de representações ortográficas detalhadas de palavras (Ehri & Snowling, 2004).

Para a conversão das seqüências de sons da fala em seqüência de letras durante a aquisição da escrita é preciso então aprender a decompor palavras faladas em segmentos menores como as sílabas e os fonemas, já que a direção da escrita vai primordialmente do som para letra (Pinheiro, 1994). A capacidade de analisar palavras em sons depende fundamentalmente do desenvolvimento da consciência fonológica associada ao aprendizado da leitura (Capovilla, 2005; Pinheiro, 1994; Treiman, 2001).

A pesquisa de Caravolas, Hulme, e Snowling (2001) sugere que após três anos de escolaridade, o desempenho de crianças em tarefas de consciência fonológica interfere por mais tempo no desenvolvimento da escrita, mesmo após o controle nas variações de desempenho no nível de leitura e de escrita inicial. No presente trabalho, as diferenças encontradas entre os bons e os maus escritores em todas as tarefas de consciência fonológica (detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial e segmentação) confirmam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o desenvolvimento da habilidade de escrita. No conjunto, a comparação entre bons e maus escritores indica que os

processos cognitivos que participam da aquisição da escrita são similares em adultos e crianças (Perfetti & Marron, 1995).

4.3.12 Relação entre a leitura e a escrita no final do ano letivo

Com o objetivo de analisar a relação entre a aquisição da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização de jovens e adultos, examinamos o desempenho na tarefa de escrita dos participantes tidos como bons e maus leitores, considerando em que medida bons leitores tornam-se também bons escritores e se os maus leitores constituem também o grupo de maus escritores. A Figura 4 ilustra a análise realizada.

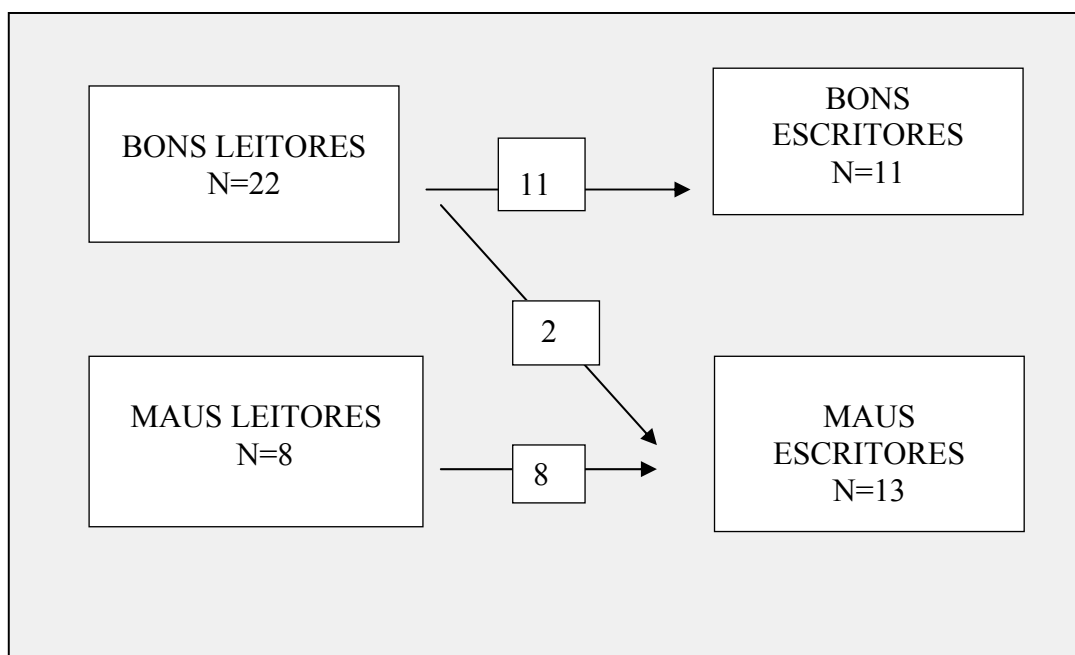


Figura 4. A comparação do desempenho de bons e maus leitores e de bons e maus escritores

A comparação do desempenho de bons e maus leitores e de bons e maus escritores revelou que dos vinte e dois bons leitores, onze são bons escritores e apenas dois são maus escritores, ao passo que os oito maus leitores são todos maus escritores. Estes resultados mostram que a escrita é efetivamente mais difícil e de domínio mais tardio que a leitura no processo de alfabetização de jovens e adultos, e haja vista o número de bons leitores que

foram tidos como maus escritores, pode-se considerar que a leitura contribuiu para desempenhos em escrita, de tal maneira que quando a leitura avança poucos sujeitos apresentam desempenhos muito inferiores de escrita. Por outro lado, dificuldades acentuadas na leitura foram sempre acompanhadas de dificuldades também acentuadas na escrita.

5 - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

5.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente trabalho foi dirigido à alfabetização de jovens e adultos brasileiros e teve como foco a aquisição do sistema convencional de escrita. Adotamos um conceito estrito de alfabetização, o que nos leva a considerar o aprendizado do sistema de escrita, concebido como necessário e indispensável para o uso efetivo da língua escrita. Aprender a ler faz parte do primeiro estágio de um longo processo que conduz a ler para compreender, e posteriormente aprender através do ato de ler. Adotamos uma perspectiva em que a alfabetização deve estar comprometida com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades e conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita, garantindo assim a especificidade do processo de alfabetização. Reconhecer a especificidade da alfabetização não exclui a importância desse processo ocorrer em um contexto de letramento com a participação dos aprendizes em eventos variados de leitura e de escrita. O fato de no presente trabalho enfatizarmos o processo de aprendizado do sistema de escrita durante a alfabetização, não é inconciliável com uma convicção de que o objetivo do aprender a ler não se esgota nesse processo, e que outras habilidades devem ser desenvolvidas antes, durante e depois da alfabetização. A proposta de nossa investigação empírica foi verificar se havia uma relação causal e específica entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos, levando-se em conta o controle do efeito de fatores potencialmente preditores como o conhecimento de letras, níveis iniciais de leitura e de escrita e a inteligência verbal. Retomaremos as indagações que nortearam o planejamento da investigação empírica para essa discussão.

Qual a influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros? Quais dentre as tarefas de detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial, e de segmentação influenciam a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros?

Os resultados confirmam a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, especialmente a habilidade de segmentação. O desempenho na tarefa de leitura no final do ano letivo correlacionou-se significativamente com o desempenho nas tarefas de detecção de rima e segmentação de sons, e o desempenho na tarefa de escrita no final do ano letivo correlacionou-se significativamente com o desempenho nas tarefas de detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial e segmentação de sons. Mas foi o desempenho na tarefa de segmentação que se revelou como um dos fatores preditores tanto da leitura quanto da escrita no final do ano letivo.

O presente estudo revelou uma hierarquia de dificuldades em relação às demandas cognitivas das tarefas de consciência fonológica apresentadas: a tarefa de detecção de rima revelou-se a mais fácil dentre as tarefas, seguida das tarefas de detecção de semelhança de som inicial e segmentação de sons. Esses resultados, além de confirmar as evidências empíricas que sugerem que as performances em tarefas de consciência fonológica são afetadas pelas demandas cognitivas das tarefas (Sthal & Murray, 1994; Yopp, 1988), também estão de acordo com os resultados de pesquisas com crianças e adultos brasileiros, em relação à contribuição mais modesta da tarefa de rima para o desenvolvimento da leitura e da escrita na língua Portuguesa falada no Brasil (Cardoso-Martins, 1995b, 1996; Roazzi, Dowker, & Bryant, 1991; Roazzi et al., 1994). Ou seja, a segmentação nas mesmas unidades fonológicas não pode predizer o desenvolvimento da leitura e da escrita em diferentes línguas (Goswami, 1999).

Embora a competência para detectar rima, não desempenhe um papel crítico no desenvolvimento da leitura e da escrita, ela revela uma participação indireta ou coadjuvante nos níveis de leitura e de escrita alcançados no final do ano letivo. Se por um lado, os adultos possuem capacidade de realizar análise fonológica da palavra, daí suas performances superiores nas tarefas de detecção de semelhança de sons iniciais e finais, por outro o aprendizado da língua escrita parece requerer uma habilidade mais refinada para segmentar as palavras. Logo, foram os

aprendizes que atingiram um bom desempenho na tarefa de segmentação no início do ano letivo que tiveram mais chances de desenvolver a leitura até o final do ano letivo, em contraste com os aprendizes que tiveram desempenho inferior na tarefa de segmentação de palavras. O que confirma a concepção de um desenvolvimento da habilidade de leitura pressupondo um aprimoramento da estratégia alfabética que por sua vez é acompanhada pelo desenvolvimento da consciência fonológica (Ehri, 1995; Sthal & Murray, 1994), fazendo com que mais adiante a conquista de uma análise segmentar mais refinada acompanhe os progressos na leitura.

O aprendizado do sistema de escrita pressupõe uma habilidade analítica em relação às unidades significativas da linguagem falada, e a consciência fonológica tem sido indicada como pré-requisito na aprendizagem inicial da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos à medida que contribui para o aprendiz desenvolver uma atenção explícita para os segmentos sonoros que compõem as palavras na linguagem falada (Adams, 1990; Alegria & Mousty, 1996; Capovilla, 2005; Morais, 1996; Stanovich, 1986).

Em que medida os níveis iniciais de leitura e de escrita podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos brasileiros?

No presente estudo, o nível inicial de leitura revelou-se como fator que prediz tanto a leitura quanto a escrita no final do ano letivo. Em relação ao desenvolvimento da leitura, esses resultados confirmam considerações a respeito do *Efeito de Mateus* (Stanovich, 1986) nas pesquisas que tratam da aquisição do sistema alfabético de escrita e das dificuldades que os aprendizes apresentam ao longo dessa aquisição (Fowler & Scarborough, 1993). O *Efeito de Mateus* é uma metáfora que se refere à importância dos níveis iniciais de leitura para toda escolarização posterior. Os níveis iniciais de leitura trazem conseqüências positivas ou negativas para o desenvolvimento da leitura, de tal modo que os ricos em leitura permanecem cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Os níveis iniciais de leitura que permitem alguma capacidade de decodificação podem favorecer desde o início do ano letivo o aprimoramento

gradativo de representações ortográficas das palavras à medida que facilita o acesso repetido às palavras. A leitura é aprimorada com a prática, com a experiência em leitura em diferentes contextos e exposição freqüente a materiais impressos variados, melhorando, sobretudo a representação da forma da palavra, contribuindo, assim para a formação de um léxico mental. Tanto a capacidade de decodificação automática quanto a leitura fluente dependem de uma leitura freqüente.

Ao contrário, problemas iniciais de leitura trazem conseqüências negativas influenciando o desenvolvimento posterior da leitura. Esses problemas tendem a se acumular nos anos posteriores de escolarização. Eis o dilema dos leitores lentos: porque eles não possuem um acesso fácil às palavras há um alto custo cognitivo em suas tentativas de leitura que pode contribuir para que as dificuldades iniciais se incrementem com o tempo. Torna-se necessário ampliar essa linha de pesquisa longitudinal, na qual níveis iniciais de leitura sejam avaliados, pois é importante tentar estabelecer em amostras mais amplas a contribuição independente dos níveis iniciais de leitura para o desenvolvimento ulterior da habilidade de leitura.

Os resultados do presente estudo mostram que níveis de leitura inicial também contribuem para o desenvolvimento da escrita, confirmando que a habilidade de leitura é um importante instrumento para ajudar o aprendiz a consolidar o conhecimento ortográfico necessário para escrever de modo cada vez mais correto. Se o processo de decodificação conversão das seqüências de letras em seqüências sonoras contribui para o processo de conversão das seqüências sonoras em seqüência de letras, é porque a experiência do aprendiz com uma mesma palavra em diferentes situações de leitura que o conduz a estabelecer uma representação ortográfica dessa palavra. Essa representação ortográfica contribui para a grafia de palavras, uma vez que a escrita possui muito mais irregularidades na relação grafema-fonema do que a leitura. A construção de representações ortográficas pode ocorrer através da leitura de textos variados e de

diversas exposições a palavras que o aprendiz é capaz de ler (Capovilla, 2005; Share & Levin, 1999).

Qual a influência do conhecimento de letras na aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros?

De acordo com os resultados do presente estudo o conhecimento de letras não se mostrou um fator preditor para o desenvolvimento da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros. Um único estudo longitudinal, descrito no presente estudo, realizado com adultos inscritos em programas de alfabetização na Turquia apontou o conhecimento de letras como preditor para a leitura e para escrita (Durgunoglu & Öney, 2002). É importante observar que o sistema ortográfico turco pode ser considerado transparente com padrões regulares na correspondência grafema-fonema, o que de fato torna o conhecimento de letras um fator importante para o domínio mais rápido do princípio alfabético e, portanto do processo de decodificação.

No Brasil, resultados obtidos em estudos realizados com crianças indicaram o conhecimento de letras como um fator que pode contribuir muito mais para crianças brasileiras do que inglesas nos estágios iniciais da leitura e da escrita (Cardoso-Martins, 2002; Cardoso-Martins, Rodrigues, & Mamede, 2002; Pollo et al., no prelo). Embora o conhecimento de letras não possa ser considerado um fator crítico para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de jovens e adultos brasileiros, foi encontrado, no presente estudo, correlações significativas entre o conhecimento de letras e o desempenho na tarefa de leitura e na tarefa de escrita no final do ano letivo. A compreensão do princípio alfabético supõe a descoberta de que as letras, elementos dos sistemas alfabéticos de escrita que representam unidades sonoras e não atributos do referente. Desse modo, os aprendizes que conhecem as letras estarão diante de menos uma dentre tantas demandas no percurso da aquisição da leitura e da escrita.

O conhecimento de letras é importante, mas participa de forma mais indireta na aquisição da leitura e da escrita, à medida que por si só esse conhecimento não elucida as relações entre sons e letras existentes em um sistema ortográfico translúcido como o sistema alfabético português ou opaco como o inglês. De fato, para a compreensão do princípio alfabético, além do conhecimento de letras é preciso ainda que o aprendiz se torne consciente dos sons que compõem as palavras, já que são eles, os elementos representados por estas letras.

Em resumo, o princípio alfabético envolve fundamentalmente a compreensão de um tipo particular de relação entre o oral e o escrito, pois é preciso segmentar as palavras em uma série de sons e conseguir representá-los em uma ordem pronunciável, a exemplo do que nos revela alguns participantes do presente estudo que quando apresentados aos itens da tarefa de leitura, nomeavam corretamente todas as letras de uma dada palavra e logo em seguida enunciavam: “Mas eu não sei juntar”.

Portanto, a consciência fonológica tem um papel importante nos estágios iniciais da aquisição da leitura, pois diz respeito à habilidade de prestar atenção aos sons da fala como unidades independentes do significado da palavra. Os resultados das pesquisas de intervenção, realizados na língua inglesa com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica para ganhos posteriores no desempenho em leitura, indicam que o treinamento é mais efetivo quando o treino envolve atividades de consciência fonológica é combinado com atividades de correspondência letra-som (Ehri, Nunes, Willows, Shuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001; Fox & Routh, 1984; Treiman & Baron, 1981).

Qual a influência de medidas do QI Verbal, do Índice de Compreensão Verbal e do Índice de Memória Operacional na aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros?

Os resultados do presente estudo mostram que as medidas da escala verbal da Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (Wais-III, terceira edição, 2004), o QI Verbal, o Índice de

Compreensão Verbal e o Índice de Memória Operacional não se constituíram como fatores preditores para a leitura e para a escrita de jovens e adultos brasileiros. Esses resultados estão de acordo com os estudos longitudinais que tratam da aquisição da leitura e da escrita de crianças (Bradley & Bryant, 1985; Lundberg, Olofsson & Wall, 1980). O único estudo longitudinal com adultos reportado no presente estudo não avaliou capacidades cognitivas gerais através de um teste padronizado, mas sim através de tarefas construídas especificamente para avaliar tais capacidades (Durgunoglu & Öney, 2002).

Por outro lado, os resultados no presente estudo mostram que a despeito das medidas de QI não se constituírem fatores preditores para a habilidade de leitura e de escrita de jovens adultos brasileiros, o Índice de Memória Operacional correlacionou-se significativamente com o desempenho na tarefa de leitura no final do ano letivo. Esse resultado é congruente com as investigações que estabeleceram uma relação entre dificuldades na leitura e na escrita de crianças e adultos e o desempenho em testes que avaliam a memória de curto prazo (Brady, 1997).

Existem evidências de que as informações verbais são armazenadas na memória operacional por um período curto, cerca de quatro segundos, enquanto está sendo reproduzido em uma tarefa de memória (Hulme et al., 1999). Além disso, a forma de organizar as informações afeta a rapidez com que uma informação pode ser armazenada e evocada pela memória operacional. Um número muito grande ou uma informação dividida é muito mais fácil de recordar do que uma informação organizada em pares, ou trincas (Oliveira, 2003).

Essa limitação da memória operacional é importante para compreendermos porque há uma relação entre habilidade de leitura e memória operacional, especificamente uma relação entre dificuldades na leitura e na escrita e o desempenho em testes que avaliam a memória operacional. Se a conversão de uma seqüência de letras em uma seqüência sonora for rápida, a memória e atenção podem se ater no significado do que está sendo lido. Se a conversão de uma seqüência de letras em uma seqüência sonora for lenta, então os sons iniciais podem ser perdidos, uma vez que

a capacidade da memória operacional é limitada e o tempo de armazenamento é curto. Logo, o aprendiz que possui poucas regras de transcrição fonográficas tem uma capacidade de decodificação lenta, de tal modo que a memória operacional, que possui capacidade limitada, é sobrecarregada, restando poucos recursos para a identificação do sentido das palavras.

É preciso ressaltar que as dificuldades no desenvolvimento da leitura estão relacionadas às dificuldades em estabelecer correspondências entre sons e letras e uma vez que a capacidade da memória de curto prazo é limitada, um comprometimento na codificação fonológica restringe o número de itens verbais que podem ser retidos na memória e causa um impacto nas tarefas que exigem memória (Snowling, 2004; Wagner & Torgesen, 1987). Um problema que pode afetar a leitura porque reduz a habilidade para combinar sons durante a leitura (Torgesen et al., 1989).

O Índice de Memória Operacional no presente estudo foi avaliado por um teste no qual uma série de números e letras deve ser lembrada na ordem crescente e decrescente, considerando-se que um desempenho limitado nessas avaliações pode ser interpretado como consequência de um estabelecimento limitado de regras de transcrição fonográficas, por parte do aprendiz.

Quais as habilidades que jovens e adultos apresentam no início do ano letivo que diferenciam os bons dos maus leitores no final do ano letivo?

O perfil de desempenho dos bons e maus leitores revelou diferenças significativas em tarefas que avaliavam no início do ano letivo a compreensão do princípio alfabético e do sistema de escrita (nível de leitura e de escrita iniciais e conhecimento de letras), a consciência fonológica (segmentação), e o Índice de Memória Operacional. Dificuldades nas habilidades que permitem a compreensão do princípio alfabético e do sistema de escrita e das habilidades fonológicas têm sido indicadas como fonte de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita de crianças (Adams,

1990; Ehri & Snowling; 2004; Morais, 1996), e de adultos (Fowler & Scarborough, 1993; Perfetti & Marron, 1995). Como argumenta Perfetti e Marron (1995), aprender a ler implica aprender como funciona um sistema de escrita. A literatura que versa sobre a aquisição da leitura tem estabelecido que a compreensão do princípio alfabético e a consciência fonológica como pré-requisitos na aprendizagem da leitura de crianças e adultos (Adams, 1990; Perfetti & Marron, 1995; Morais, 1996).

O alfabeto como tecnologia tem suas regras e o princípio alfabético diz respeito ao conhecimento das regras de funcionamento do conjunto de correspondências grafema-fonema de uma dada língua alfabética (Morais, 1996). A descoberta do princípio alfabético implica que o aprendiz apreenda a idéia de que cada letra é símbolo de um som e que cada som pode ser simbolizado por uma, ou mais de uma letra. Logo após essa descoberta o desafio seguinte é recordar que figura de letra corresponde a um determinado som da fala. Logo, a discriminação das formas de letras e o conhecimento do nome das letras contribuem para o domínio do princípio alfabético. Mas essas habilidades precisam se somar aos conhecimentos sobre as correspondências entre os fonemas e as letras do alfabeto da língua na qual uma pessoa está aprendendo a ler e escrever.

A compreensão do princípio alfabético depende da apreensão de que a linguagem falada contém unidades não significativas, descobertas mediante segmentações de unidades significativas como às palavras. Para descobrir que um só traço distintivo deixa uma marca gráfica, é preciso descobrir e reconhecer explicitamente que a linguagem falada contém esses segmentos. Tal reconhecimento não é fácil por uma série de motivos. Um deles diz respeito às diferenças encontradas entre a aquisição da linguagem falada e a aquisição da língua escrita (Byrne, 1995; Stanovich & Stanovich, 1995).

Sendo assim, a consciência fonológica tem um papel importante nos estágios iniciais da aquisição da leitura, pois diz respeito à habilidade de prestar atenção aos sons da fala como

unidades independentes do significado da palavra. A consciência fonológica contribui para a análise segmentar das palavras e conduz ao procedimento de decodificação fonológica, ou seja, a conversão das seqüências de letras em seqüências sonoras correspondentes (Adams, 1990; Alegria & Mousty, 1996; Capovilla, 2005; Morais, 1996; Stanovich, 1986). A comparação entre os bons e maus leitores revela também diferenças significativas no Índice de Memória Operacional, confirmando que o armazenamento eficiente de informações fonológicas na memória operacional incide na habilidade de leitura.

Em resumo, a comparação entre bons e maus leitores está de acordo com a concepção de que os processos cognitivos que participam da aquisição da leitura são similares em crianças e adultos, sugerindo que os adultos partilham com crianças muitas das suas dificuldades na aprendizagem da leitura (Chall, 1987; Bell & Perfetti, 1994; Perfetti & Marron, 1995).

Quais as habilidades que jovens e adultos apresentam no início do ano letivo diferenciam os bons dos maus escritores no final do ano letivo?

A comparação entre os bons e maus escritores indicou diferenças significativas em tarefas que avaliavam no início do ano letivo a compreensão do princípio alfabético e domínio do sistema de escrita (nível de leitura e de escrita iniciais) e da consciência fonológica (detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial e segmentação).

A aquisição da escrita coloca em jogo a capacidade de transcrever os sons de uma palavra individual em sua forma escrita realizando a conversão de uma seqüência de sons em sinais gráficos correspondentes. Para tanto, torna-se necessário aprender as correspondências entre fonemas e grafemas do sistema alfabético de escrita no qual o sujeito está aprendendo a ler e escrever. Para grafar as palavras corretamente torna-se necessário adquirir representações ortográficas de modo cada vez mais preciso e completo e, sem dúvida, a experiência com as

regularidades do código escrito contribui para o desenvolvimento do conhecimento sobre as correspondências fonema-grafema.

No presente estudo, o resultado das comparações entre bons e maus escritores está congruente com as investigações que sugerem os níveis iniciais de leitura e de escrita como fatores importantes para o desenvolvimento da habilidade de escrita, à medida que esses níveis podem trazer vantagens aos aprendizes que desde o início do ano letivo tem a chance de elaborar a formação gradativa de representações ortográficas detalhadas de palavras (Alegria & Mousty, 1996; Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Ehri & Snowling, 2004).

Os resultados das comparações entre os bons e os maus escritores, no presente trabalho revelaram diferenças de desempenho dos bons e os maus escritores em todas as tarefas de consciência fonológica apresentadas na nossa investigação empírica (detecção de rima, detecção de semelhança de som inicial e segmentação de palavras), confirmando a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o desenvolvimento da habilidade de escrita (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001). Na investigação de Caravolas, Hulme, e Snowling (2001) sobre o desenvolvimento da escrita, após três anos de escolaridade o desempenho de crianças inglesas em tarefas de consciência fonológica interferiu por mais tempo no desenvolvimento da escrita, mesmo após o controle nas variações de desempenho no nível de leitura e de escrita inicial. O que não nos surpreende, pois a conversão das seqüências sonoras em seqüência de letras durante a aquisição da escrita depende da habilidade para decompor palavras faladas em segmentos menores, uma vez que a direção da escrita vai primordialmente do som para letra (Pinheiro, 1994). A capacidade de analisar palavras em sons depende fundamentalmente do desenvolvimento da consciência fonológica associada ao aprendizado da leitura (Capovilla, 2005; Pinheiro, 1994; Treiman, 2001). Se no presente estudo tanto o nível de leitura inicial quanto a habilidade de segmentação foi capaz de prever a habilidade de escrita, então é plausível supor que os maus escritores tenham desempenhos inferiores em todas as tarefas de consciência

fonológica, já que todas as tarefas de consciência fonológica, em graus de dificuldade diferentes, exigiram segmentação da palavra, seja para detectar uma unidade intersilábica no caso da tarefa de rima (na palavra “jaca”, o segmento “aca” corresponde à rima), seja para detectar uma unidade silábica ou um fonema no caso da tarefa de detecção de semelhança de som inicial, e ainda de um modo mais analítico na tarefa de segmentação.

Quais as conexões entre desenvolvimento da leitura e o da escrita?

Para responder essa pergunta é preciso uma reflexão sobre o quanto o desenvolvimento da escrita depende do desenvolvimento da leitura. Uma interação recíproca entre leitura e escrita vem sendo sugerida por pesquisas que buscam avaliar se os avanços na escrita correspondem a desempenhos diferenciados nas atividades em leitura (Caravolas et al., 2001; Foorman, Francis, Novy, & Liberman, 1991; Rego, 1995). Os resultados do presente estudo sugerem uma interação entre o desenvolvimento da leitura e da escrita, de tal modo que os níveis de leitura e de escrita iniciais influenciam os níveis de leitura e de escrita final. De acordo com os resultados das comparações entre bons e maus leitores e bons e maus escritores, como pode ser visto a seguir, a leitura torna-se um importante instrumento para ajudar o aprendiz a consolidar o conhecimento ortográfico necessário para escrever adequadamente, confirmando evidências sobre as relações entre a leitura e a escrita (Caravolas et al., 2001; Capovilla, 2005).

Em que medida bons leitores tornam-se também bons escritores e maus leitores constituem também o grupo de maus escritores?

No presente estudo, a comparação do desempenho de bons e maus leitores e de bons e maus escritores revelou um padrão homogêneo no que diz respeito ao pólo de fracasso, ou seja, dos oito maus leitores todos são maus escritores, sugerindo que comparações entre essas duas habilidades no final do ano letivo demonstram que elas são correlacionadas (Alegria & Mousty, 1996; Bruck & Walters, 1988; Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Juel, Griffith, & Gough,

1986). Por outro lado, no pólo do sucesso os dados sugerem um padrão não homogêneo, ou seja, nem todos os bons leitores são bons escritores, embora poucos sujeitos bons leitores sejam maus escritores. As discrepâncias nas habilidades de leitura e de escrita foram observadas em alguns trabalhos, nos quais sujeitos são apresentados como bons leitores e maus escritores, revelando que sujeitos considerados bons leitores podem usar procedimentos compensatórios e um bom desempenho em leitura, nesses casos, pode ser obtido usando estratégias de analogia ou de uso de pistas de contexto (Alegria & Mousty, 1996; Bruck & Walters, 1988).

A chave para uma discussão sobre os resultados obtidos no presente estudo na comparação entre bons e maus leitores e bons e maus escritores, está: 1) na disjunção entre as habilidades de leitura e de escrita, duas habilidades distintas, porém relacionadas, uma e outra mobilizando processos cognitivos e conhecimentos, quer comuns quer específicos; e 2) na relação entre o desenvolvimento da habilidade de leitura e o desenvolvimento da habilidade de escrita no início da escolarização.

A aquisição da escrita coloca mais desafios e dificuldades em relação à aquisição da leitura, levando-se em conta as características do sistema ortográfico no qual o sujeito está aprendendo a ler e escrever. No caso da leitura em Português os aprendizes precisam de um número limitado de regras de correspondências entre grafemas e fonemas, pois as irregularidades na leitura são poucas, mas o mesmo não é verdadeiro quando se trata da escrita que é muito mais complexa e apresenta mais irregularidades (Lemle, 1987; Scliar-Cabral, 2003). O domínio das regras ortográficas exige mais tempo e experiência com a leitura, principalmente quando a escrita é mais complexa e apresenta mais irregularidades (Capovilla, 2005, Oliveira, 2004; Scliar-Cabral, 2003). Além disso, a aquisição inicial da escrita também exige a aprendizagem de diversos conceitos e regras que orientam um sistema de escrita alfabético como o português: a direção da escrita (da esquerda para direita e de cima para baixo, no caso do alfabeto latino); as diferenças

das alturas entre as letras; o uso de maiúsculas e minúsculas, as regras de acentuação, a pontuação (Oliveira, 2003); além das marcas diacríticas.

Estes resultados mostram que a aprender a escrever pode ser mais difícil e de domínio mais tardio que a leitura na alfabetização de jovens e adultos brasileiros, e considerando o número reduzido de bons leitores que foram tidos como maus escritores, pode-se considerar que o desenvolvimento da leitura contribuiu para os desempenhos de escrita, de tal maneira que quando a leitura avança poucos sujeitos apresentam desempenhos muito inferiores de escrita.

5.2 CONCLUSÕES

Os resultados do presente estudo confirmam a hipótese inicial sobre a existência de relação causal e específica entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita de jovens e adultos, levando em conta a influência de outros fatores correlacionados a este desenvolvimento como o conhecimento de letras, níveis iniciais de leitura e de escrita e a inteligência verbal. Após o estabelecimento dessenexo causal recomenda-se uma pesquisa de intervenção visando verificar se uma programação com atividades que visem o desenvolvimento da consciência fonológica conduz a melhores desempenhos em leitura e escrita. Os resultados do presente estudo têm implicações teóricas e práticas.

No plano teórico, o nexocausal entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, contribui para o conjunto de evidências de pesquisas realizadas no âmbito da psicologia cognitiva que investigam a relação entre a consciência fonológica e alfabetização de crianças, jovens e adultos em diferentes países. A ampliação de dados abrangendo diferentes línguas tem sugerido que o desenvolvimento da leitura e da escrita reflete as características da estrutura fonológica das línguas bem como suas regularidades ortográficas. As investigações realizadas em diferentes ortografias também revelam que a consciência fonológica prediz o desenvolvimento da leitura, todavia isso varia de acordo com a fonologia da língua na qual o sujeito aprender a ler e escrever e as unidades ortográficas que uma

dada língua tem como mais saliente. A forte conexão entre as tarefas que envolvem rima e o início da leitura na língua inglesa (Goswami, 1999; Goswami & Bryant, 1990) não tem sido encontrada em ortografias mais transparentes em relação às regularidades nas correspondências entre grafemas e fonemas (Wimmer & Goswami, 1994; Goswami, 1999). As seqüências ortográficas que representam a rima são bastante salientes na língua inglesa em função do número de monossílabos que fazem parte dos livros que as crianças encontram nos níveis iniciais da escolarização.

Nesse sentido, importa ressaltar que dentre as tarefas de consciência fonológica apresentadas no presente estudo foi a tarefa de segmentação a que melhor prediz a leitura e a escrita de jovens e adultos brasileiros ao final de um ano letivo. Levando em conta as características da língua Portuguesa falada no Brasil, talvez seja possível obter vantagem inicialmente em atividades de segmentação de palavras em sílabas e depois em unidades intrassilábicas, por ser a sílaba uma unidade saliente na nossa língua.

No plano da prática, o nexos causal entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros pode contribuir para esclarecer sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas em programas de alfabetização de jovens e adultos para promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Discutir com educadores sobre a necessidade de desenvolvimento de habilidades que podem ser tomadas como pré-requisito para a compreensão do princípio alfabético, implica argumentar a favor de uma perspectiva que defende a aquisição da leitura e da escrita como um processo que não é natural tampouco sobrenatural, e quase sempre exige uma intervenção externa. Essa intervenção externa é ainda mais importante nos casos de dificuldades de aprendizagem.

Obviamente, não acreditamos que essas habilidades sejam responsáveis por todas as dificuldades que afetam a alfabetização de jovens e adultos no nosso país. Os fatores sociais, emocionais, motivacionais certamente exercem forte influência no aprendizado de jovens e

adultos que fazem parte de turmas de alfabetização. As diferenças entre as crianças, os jovens e os adultos precisam ser levados em conta durante a escolarização e fundamentalmente em projetos pedagógicos dirigidos às turmas de alfabetização. Além de diferenças óbvias como a idade e a experiência de vida existem também as diferenças em relação aos objetivos e motivações que diferem as crianças dos jovens e estes dos adultos. Se todo aprendizado implica suportar o próprio erro, as próprias insuficiências, o medo do insucesso e o sentimento de inferioridade podem se constituir obstáculos durante o aprendizado de jovens e adultos, que muitas vezes estão identificados com aquilo que eles mesmos denominam como analfabeto, um “cego para as letras”.

Enfim, os resultados do presente estudo mostram que a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros segue os mesmos princípios que governam a aquisição da leitura e da escrita de crianças que aprendem a ler e escrever em um sistema alfabético de escrita. Esses resultados sugerem que a maior experiência de vida e a experiência com a linguagem oral não constituiu uma vantagem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita para os jovens e adultos que participaram de nossa investigação empírica, pois as dificuldades para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, detectadas no presente estudo, foram similares às dificuldades que vem sendo indicadas para o processo de alfabetização de crianças em diferentes línguas (Alegria & Mousty, 1996; Frith & Snowling, 1983; Goswami & Bryant, 1990).

Em contraste com o volume de investigações sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças, poucos são os estudos endereçados ao desenvolvimento da leitura e da escrita de jovens e adultos. Quando nos deparamos com o mapa do analfabetismo no nosso país, sobretudo os índices relativos à alfabetização de jovens e adultos, confirmamos que para contribuir para o ensino de jovens e adultos no nosso país torna-se necessário a ampliação das

pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, bem como a divulgação dos seus resultados.

Em uma sociedade grafocêntrica, o sistema de escrita ainda permanece como um meio privilegiado de veicular informação, e o aprender a ler e a escrever como um ideal libertário por ser uma conquista que envolve procedimentos geradores de novas aprendizagens: aprender a ler e depois ler para aprender. Aprender a ler e a escrever é apenas um primeiro passo de um longo processo, mas se a leitura e a escrita podem ser tomadas como artes, é por conceder ao leitor e ao escritor eficiente um privilégio de exercício contínuo de criação. Não é justo que tantos sejam excluídos logo nos primeiros passos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Adrián, J. A.; Alegria, J., & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30, 329-353.
- Albuquerque, E. B. C., & Leal, T. F. (Orgs.) (2004). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Alegria, J. A., & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children: Effects of frequency and lexicality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 312-338.
- Akita, K., & Hatano, G. (1999). Learning to read and write in Japanese. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp.214-234). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- August, G. (1986). Descriptively and explanatorily adequate models of orthography. Em G. August (Ed.). *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin: de Gruyter.
- Beisiegel, C. R. (1986). Ensino público e Educação Popular. Em V. Paiva (Org.), *Perspectivas e dilemas da educação popular* (pp.63-83). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Beisiegel, C. R. (2004). *Estado e educação popular*. Brasília, DF: Líber Livro.
- Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86, 244-255.
- Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition*, 24, 1-30.
- Bertelson, P., de Gelder, B., Tfouni, L.V., & Morais J. (1989). Metaphonological abilities of adult illiterates: New evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 239-250.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2001). Spelling development and disability: The importance of linguistic factors. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 172-181.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

- Brady, S. A. (1997). Ability to encode phonological representations: Na underlying difficulty for poor readers. Em B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp.21-48), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandão, C. R. (1986). Educação alternativa na sociedade autoritária. Em V. Paiva (Org.), *Perspectivas e dilemas da educação popular* (pp.171-202). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Elementos para uma avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto: Contribuições para a ação pedagógica*.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental (1999). Educação de Jovens e Adultos: ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento. São Paulo, SP: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (2005). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Disponível no site <http://www.INEP.gov.br>.
- Brasil. (2000a). Parecer CNE / CEB nº 11 / 2000. *Diário Oficial da União de 9 junho de 2000*, seção 1: 15.
- Brasil. (2000b). Resolução CNE / CEB nº 1 de 5 de Julho de 2000. *Diário Oficial da União de 19 de Julho de 2000*, seção 1: 18.
- Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- Bruck, M., & Walters, G. (1988). An analysis of the spelling errors of children who differ in their reading and spelling skills. *Applied Psycholinguistics*, 9, 77-92.
- Bryant, P. E., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bryant, P. E., Maclean, M.; Bradley, L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26; 429-438.
- Byrne, B. (1995). Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: Por que fazê-lo e qual o seu efeito? Em C. Cardoso-Martins (Org.), *Consciência fonológica & alfabetização* (pp. 37-67). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Camara Jr., J. M. (1986). *Dicionário de linguística e gramática: Referente à língua Portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Campbel, R. (1985). When children write nonwords to dictation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 133-151.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 7-24 .

- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (4ª ed.). São Paulo, SP: Memnon, Fapesp, CNPq.
- Capovilla, F. (Org.) (2005). *Os novos caminhos da alfabetização infantil* (2ª Ed.). São Paulo, Sp: Memnon.
- Caravolas, M. (1993). Language-specific influences of phonology and orthography on emergent literacy. Em J. Altarriba (Ed.) *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology* (pp. 177-205). The Netherlands: Elsevier Science Publishers.
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1-30.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Cardoso-Martins, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 164-173.
- Cardoso-Martins, C. (1995a). A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. Em C. Cardoso-Martins (Org.), *Consciência fonológica & alfabetização* (pp. 101-127). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Cardoso-Martins, C. (1995b). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808-827.
- Cardoso-Martins, C. (1996). *A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura em crianças normais com síndrome de Down: Um estudo correlacional*. Tese de Titularidade, FAFICH/UFMG, Belo Horizonte, MG.
- Cardoso-Martins, C. (2002). A relação entre consciência de fonemas e a habilidade de leitura: Estudos com indivíduos com síndrome de Down. Em A. G. Spinillo, G. Carvalho, & T. Avelar (Orgs.). *Aquisição da linguagem: Teoria e Pesquisa* (pp. 133-155). Recife: UFPE.
- Cardoso-Martins, C. (2005). Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese. Em R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp.171-188). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cardoso-Martins, C., & Frith, U. (1999). Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 209-223.
- Cardoso-Martins, C., & Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness? *Reading and Writing*, 14, 361-375.

- Cardoso-Martins, C., Rodrigues, L. A., & Mamede, S. R. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing*, 15, 409-432.
- Carragher, T. N., & Rego, L. L. B. (1981). O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 3-10.
- Carragher, T. N., & Rego, L. L. B. (1984). Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, 38-55.
- Cassar, M. T., & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89, 631-644.
- Cassar, M., & Treiman, R. (2004). Developmental variations in spelling: Comparing typical and poor spellers. Em C. A. Stone, E. R. Silliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York: Guilford.
- Castillo, A., & Latapí, P. (1985). Educação não-formal de adultos na América Latina: Situação atual e perspectivas. Em J. Werthein (Org.), *Educação de adultos na América Latina*, (pp.11-70). Campinas, SP: Papyrus.
- Chall, J. S. (1987). Reading development in adults. *Annals of Dyslexia*, 37, 240-251.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Em G. Underwood (Ed.). *Strategies of Information-Processing*. London: Academic Press.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Correa, J. (1997). *Consciência fonológica e alfabetização: Estudo longitudinal com crianças cariocas*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Correa, J. (2001). A Aquisição do sistema de escrita por crianças. Em J. Correa, A. G. Spinillo, & S. Leitão. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade* (pp. 17-70). Rio de Janeiro, RJ: NAU: FAPERJ.
- Correa, J., Meireles, S. E. S., & Maclean, M. (1999). Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de língua Portuguesa. Em *Resumos da XXIX Reunião Anual de Psicologia, 1999*, Ribeirão Preto: SBP: Legis Summa, p. 116.
- Cossu, G. (1999). The acquisition of Italian orthography. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp.10-33). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cossu, G., Shankweiler, D. P., Liberman, I. Y., Tola, G., & Katz, L. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2001). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

- De Gelder, B., Vroomen, J., & Bertelson, P. (1993). The effects of alphabetic-reading competence on language representation in bilingual Chinese subjects. *Psychological Research*, 55, 315-321.
- Di Pierro, M. C. (1992). Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões face às políticas públicas recentes. Em *Aberto* (pp. 22-30), 11 (56), Brasília, DF: INEP.
- DocKrell, J., & McShane, J. (2000). *Crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Durante, M. (1998). *Alfabetização de adultos: Leitura e produção de textos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Durgunoglu, A. Y., & Öney, B (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
- Durgunoglu, A. Y., & Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6, 245-266.
- Ehri, L. C (1991). Development of the ability to read words. Em R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Volume 2 (pp.383-417). New York, NY: Longman.
- Ehri, L. C (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 115-125.
- Ehri, L. C. (2003). Systematic phonics instruction: Findings of the National Reading Panel. London, UK: SEfUDEE. Disponível em <http://www.standards.dfes.gov.uk>. Acesso em 9 de outubro de 2005.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ehri, L. C., & Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. Em Addison Stone, C., Silliman, E.R., Ehren, B.J., & Apel, K. (Eds.) *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*. (pp. 433-460). New York: The Guilford Press. (Available electronically)
- Esposito, Y. L. (1992). Alfabetização em revista: Uma leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 80, 21-27.
- Fayol, M., & Gombert, J. E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Em J. A. Rondal & E. Espéret (Eds.), *Manuel de Psychologie de l'enfant* (pp. 565-594). Bruxelles: Mardaga.
- Fayol, M., Lété, B., & Gabriel, M. A. (1996). Du développement de la correspondance un phonème-plusieurs graphèmes chez les enfants de 6 à 7 ans. *LIDIL*, 13, 67-85.
- Ferreiro, E. (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, nº 10. México, DF: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I. P. N.

- Ferreiro, E. (Org.). (1990). *Os filhos do analfabetismo: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1992). *Com todas as letras*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ferreiro, E. (2001). *Cultura escrita e educação: Conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Godin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ferreiro, E. (Org.) (2003). *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Novy, D. M., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 456–469.
- Fox, B., & Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059–1064.
- Fowler, A.E., & Scarborough, H. (1993). *Should reading-disabled adults be distinguished from other adults seeking literacy instruction? A review of theory and research*. National Center on Adult Literacy, Technical Report TR 93-07. Disponível no site <http://www.literacyonline.org/ncal.html>. Acesso em 3 de março de 2005.
- Freire, P. (1975). *Educação como prática da liberdade* (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança* (11ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Em: K. Patterson, M. Coltheart, & J. Marshall (Eds.). *Surface dyslexia*. London: Erlbaum.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Frith, U., & Snowling, M. J. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329-342.
- Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 3, 31-54.
- Fuck, I. T. (2000). *Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista* (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gadotti, M. (1998). *Para chegar lá juntos e em tempo; caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. Em Reunião anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação, 21, 1998, Caxambu – MG. São Paulo, SP: FEUSP e Instituto Paulo Freire. Disponível no site http://www.educacaoonline.pro.br/para_chegar_la_juntos.asp?f_id_artigo=182. Acesso em fevereiro de 2005.
- Gombert, J. E. (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de Psychologie*, 399, 92-99.
- Gombert, J. E. (1993). Metacognition, metalangue and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28, 571-580.
- Gombert, J. E. (1994). How do illiterate adults react to metalinguistic training? *Annals of Dislexia*, 44, 250-269.
- Gombert, J. E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE*, no. 8, p. 42-55.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Gombert, J. E., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Em M. KAIL & M. FAYOL (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage au delà de 3 ans* (pp 117-150). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K. S. (1987). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. Em E. Ferreiro & M. Gomez Palacios (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas* (pp. 11-22). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Goodman, K. (1997). *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Goswami, U. (1999). The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different ortographies. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 134-156). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK, Lawrence Erlbaum.
- Goswami, U., Gombert, J. E., & Barrera, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19 (1), 19-52.
- Goswami, U., Porpodas, C., & Wheelwright, S. (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 273-292.

- Gough, P. B. (1972). One second of reading. Em J. F. Kavanagh & G. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye* (pp.331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gough, P. B., Larson, K. C., & Yopp, H. (1995). A estrutura da consciência fonológica. Em C. Cardoso-Martins (Org.). *Consciência fonológica & alfabetização* (pp. 15-35). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Greenberg, D. , Ehri, L. C., & Perin, D. (1997). Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? *Journal of Education Psychology*, 89, 262-275.
- Haddad, S. (1992). Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. Em *Aberto*, 11, 03-12.
- Hanley, J. R., Tzeng, O., & Huang, H-S. (1999). Learning to read Chinese. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp.173-195). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Harris, M., & Hatano, G. (Eds.) (1999). *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hulme, C. & Snowling, M. (1997). *Dislexia: Biology, cognition and intervention*. London, UK: Whurr.
- Hulme, C., Newton, P., Cowan, N., Stuart, G., & Brow, G. D. A. (1999). Think before you speak: pauses, memory search and trace reintegration processes in verbal memory span. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25, 447-463.
- Inep (2003). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: INEP.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2000. *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2001.
- Jiménez, J. E. (1995). Prueba de Conciencia Fonológica [Test of Phonological Awareness]. Em J. E. Jiménez & M. R. Ortiz, *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 74-78). Madrid, Espanha: Síntesis.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1994). Phonological awareness in learning literacy. *Intellectica*, 18, 155-181.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Jiménez, J. E., & Venegas, E. (2004). Defininig phonological awareness and its relationship to reading skills in low-literacy adults. *Journal of Education Psychology*, 96 (4), 789-810.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.

- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Kirsch, I. S., & Jungeblut, A. (1986). *Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report of the National Assessment for Educational Progress*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Kleiman, A. B., & Signorine, I. (2001). *O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.
- Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme: Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris: ESF.
- Lemle, M. (1987). *Guia teórico do alfabetizador* (16ª ed.). São Paulo, SP: Ática.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Liberman, A. M., Fowler, C., & Fisher, W. F. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. Em A. S. Reber & D. Scarborough (Eds.), *Toward a Psychology of Reading* (207-226). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates
- Lourenço Filho, M. B. (1945). O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 5 (14), 169-185.
- Lourenço Filho, M. B. (1967). *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo, SP: Edições Melhoramentos.
- Lukatella, K., Carello, C., Shankweiler, D., & Liberman, I. Y. (1995). Phonological awareness in illiterates: Observations from Serbo-Croatian. *Applied Psycholinguistics*, 16 (4), 463-487.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 125-145.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- Mason, J. (1980). When do children learn to read: An exploration of four-year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 202-227.

- Masonheimer, P., Drum, P., & Ehri, L. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, 16, 257-272.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, et Observatoire National de La Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris, France: MJENR-DES-ONL.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, et Observatoire National de La Lecture (2002). *Les nouveaux programmes de l'école*. Paris, France: MJENR-DES-ONL.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, et Observatoire National de La Lecture (2003a). *Choisir un manuel de lecture au CP*. Paris, France: MJENR-DES-ONL.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, et Observatoire National de La Lecture (2003b). *Lire au C: Repérer les difficultés pour mieux agir*. Paris, France: MJENR-DES-ONL.
- Morais, J. (1987a). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research*, 49, 147-152.
- Morais, J. (1987b). Segmental analysis of speech and its relation to reading ability. *Annals of Dyslexia*, 37, 126-141.
- Morais, J. (1996). *A Arte de ler*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R. (1988) Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, 5, 347-352.
- Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo, SP: UNESP.
- Moura, T. M. M. (2004). *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió, AL: EDUFAL.
- Mousty, P., Leybaert, J., Alégria, J., Content, A., & Morais, J. (1997). BELEC: Uma bateria de avaliação da linguagem escrita e de seus distúrbios. Em J. Grégoire & B. Piérart. *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp.125-142). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- National Assessment of Educational Progress (1994). *The NAEP 1992 technical report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- National Assessment of Educational Progress (1994). *NAEP 1994 reading: A first look: Findings from the National Assessment of Educational Progress* (Revised Edition). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Nunes Carraher, T., & Rego, L. R. B. (1984). Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 63, 38–55.
- Nunes, T. (1995). Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento. Em E. S ALENCAR (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 14-50). São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, J. B. A. (2003). *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa.
- Oliveira, J. B. A. (2004). *Alfabetização de crianças e adultos: Novos parâmetros*. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa.
- Öney, B., & Durgunoglu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonological transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 01-15.
- Paiva, V. (1986). Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. Em V. Paiva (Org.), *Perspectivas e dilemas da educação popular* (pp.227-265). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Perfetti, C. A., & Marron, M. A. (1995). *Learning to read: Literacy acquisition by children and adults*. National Center on Adult Literacy. Technical Report TR95-07. Disponível no site <http://www.literacyonline.org/ncal.html> . Acesso em 4 de março de 2005.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Picoli, F. (2001). “para mio a mudasa na tie probemas”: As primeiras escritas do alfabetizando adulto. Em A. B. Kleiman & I. Signorine. *O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos* (pp.103-119). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pinheiro, A. M. V., & Keys, J. K. (1987). *A word frequency count in Brazilian Portuguese*. Manuscrito não publicado. Universidade de Dundee, Scotland.
- Pinheiro, A. M. V. (1996). *Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau*. São Paulo, SP: Associação Brasileira de Dislexia.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. Campinas, SP: Editorial Psy II.
- Pollo, T. C., Kessler, B. & Treiman, R (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181.

- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (no prelo). Three perspectives on spelling development. Em E. J. Grigorenko & A. NapLES (Eds.), *Single-word reading: Cognitive, behavioral, and biological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pratt, A., & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Education Psychology*, 80 (3), 319-323.
- Read, C. (1975). Children's categorization of speech sounds in English. *NCTE Research Report*, 17. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Read, C., & Ruyter, L. (1985). Reading and spelling skills in adults of low literacy. *Remedial and Special Education (RASE)*, 6 (6), 43-51.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition*, 24, 31-44.
- Rego, L. L. B. (1995). A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. Em C. Cardoso-Martins (Org.), *Consciência fonológica & alfabetização* (pp. 69-100). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Rego, L.L.B. (1999). Phonological awareness, syntactic awareness and learning to read and spell in Brazilian Portuguese. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 71-88). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Roazzi, A., Bryant, P. E., Oliveira, G. G., & Dowker, A. (1994). As habilidades lingüísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 26, 35-158.
- Roazzi, A., & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 31-55.
- Roazzi, A., Dowker, A., & Bryant, P. E. (1991). A arte do repente e consciência fonológica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72, 291-317.
- Robinson, A. (1995). *The story of writing*. London, UK: Thames and Hudson Ltd.
- Sampson, G. (1996). *Sistemas de escrita: Tipologia, história e psicologia*. São Paulo, SP: Ática.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, (4), 523-568.
- Seliar-Cabral, L. (2003). *Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil*. São Paulo, SP: Contexto.

- Share, D., & Levin, I. (1999). Learning to read and write in Hebrew. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp.89-111). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Share, D.L., Jorm, A.F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309–1324.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23 (1), 3-16.
- Smith, E. B., Goodman, K. S., & Meredith, R. (1970). *Language and Thinking in School*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1975). The role of prediction in reading. *Elementary English*, 52, 305-311.
- Snowling, M. J (2004). *Dislexia*. São Paulo, SP: Livraria Santos Editora.
- Soares, L. (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento* São Paulo, SP: Contexto.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Spinillo, A. G., Rego, F. B., Lima, E. B., & Souza, N. (2002). A aquisição da coesão textual: Uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. Em A. G. Spinillo, G. Carvalho, & T. Avelar (Orgs.). *Aquisição da linguagem: Teoria e Pesquisa* (pp.71-100). Recife: UFPE.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221-234.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relationship to early reading. Em J. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*, London: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1991). Changing models of reading and reading acquisition. Em L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.) *Learning to read* (pp.19-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A.E., & Cramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175–190.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., & Feeman, D.J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278–303.

- Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 87-105.
- Teberosky, A. (2003). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais* (3ª ed.). São Paulo, SP: Ática.
- Thompkins, A. C., & Binder, K. S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 38 (2), 236-258.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Balthazar, M., Davis, C., Morgan, S. Simmons, K., Stage, S., & Zirps, F. (1989). Development and individual differences in performance on phonological syntheses tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 491-505.
- Trask, R. L. (2004). *Dicionário de linguagem e Lingüística*. São Paulo, SP: Contexto.
- Treiman, R. (1984). Individual differences among children in spelling reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 463-477.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- Treiman, R. (1991). Children's spelling errors on syllable-initial consonant clusters. *Journal of Educational Psychology*, 83, 346-360.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 567-580.
- Treiman, R. (2001). Reading. Em M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *Handbook of Linguistics* (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell.
- Treiman, R., & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. Em G. C. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. 3. New York: Academic Press.
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). Children's written and oral spelling. *Applied Psycholinguistics*, 21, 183-204.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2005). Writing systems and spelling development. Em M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Science of reading: A handbook* (pp.120-134). Oxford, England: Blackwell.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Treiman, R., Zukowski, A., & Richmond-Welty, E. D. (1995). What happened to the "n" of sink? Children's spellings of final consonant clusters. *Cognition*, 55, 1-38.

- Tunmer, W. E., & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
- Unesco. (1958). *Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: Unesco.
- Unesco. (1978). *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: Unesco.
- Unesco. (1997). *Conferência Internacional sobre educação de adultos*. Brasília: SESI/Unesco.
- Unesco. (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Chile: Unesco /OREALC.
- Unesco. (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Brasília, DF: Unesco; CONSED; Ação Educativa.
- Unesco. (2004). *Textos Fundamentais*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). *Relatório de monitoramento global de EFA: Alfabetização para a vida*. Disponível em http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/docinternacionais/decEducao/mostra_documento
- Viise, N.M., & Austin, O.F. (2005). Can adult low-skilled literacy learners assess and discuss their own spelling knowledge? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 402-414.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K., (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101 (2), 192-212.
- Werthein, J. (Org.) (1985). *Educação de adultos na América Latina*. Campinas, SP: Papirus.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994) The influence of orthographic on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Wimmer, H., Landerl, K, & Frith, U. (1999). Learning to read German: normal and impaired acquisition. Em M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 34-50). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yopp, H. (1988). The validity of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. Brewster, NY: Touchstone Applied Science Associates.

ANEXOS

Anexo 1

Itens das tarefas de leitura e de escrita de palavras

CAIXA

LEGUMES

BATATA

TOMATE

ARROZ

FEIJÃO

COLINA

SAFIRA

LUNETAS

BOLICHE

MAGIA

PIRATA

ZOPI

PALIMA

BICATO /U/

TELUBE /I/

SIPOLU

CAMUFE /I/

Anexo 2**Itens da tarefa de segmentação**

ITENS	SÍLABA	FONEMA
De treinamento		
1	só	pé
2	faca	mesa
3	troca	prato
4	legume	janela
Experimentais		
1	fé	pá
2	tri	cru
3	bico	sopa
4	praça	blusa
5	gorila	gaveta
6	flanela	trocado
7	limonada	botafogo
8	crocodilo	preferido

Anexo 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(1ª via – aluno, 2ª via – Escola, 3ª via - Pesquisadora)

Prezado Senhor (a),

Informamos que a Universidade, através de parcerias com escolas, pode promover atividades de pesquisa que têm como objetivo compreender melhor o aprendizado da leitura e da escrita.

A aluna do Doutorado em Psicologia da UFRJ, Rosane Braga de Melo, está fazendo uma pesquisa com alunos jovens adultos inscritos em programas de alfabetização de adultos que tem como título “Consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos”.

O objetivo deste trabalho é pesquisar como jovens e adultos aprendem a ler e escrever, e seus resultados poderão ajudar professores a desenvolver atividades que facilitem esse aprendizado.

A pesquisa será realizada no horário normal das aulas, entre os meses de abril e dezembro de 2003 e os alunos participarão de: entrevista individual, testes de inteligência verbal e memória (realizados individualmente), uma tarefa de conhecimento de letras, uma tarefa de escrita, uma tarefa de leitura, tarefas de consciência fonológica (exercícios para pesquisar se o aluno sabe que a escrita da palavra tem a ver com os sons que produzimos quando falamos uma palavra e que palavras com escritas parecidas têm sons parecidos, por exemplo, se o aluno sabe que casa é escrito com ca do mesmo jeito que cabo).

Frisamos que os alunos que não desejarem participar da pesquisa não sofrerão nenhum tipo de represália, e aqueles que por ventura decidirem participar poderão desistir a qualquer momento que desejarem. Além disso, informamos que em nenhuma ocasião os nomes dos participantes da pesquisa serão divulgados.

Para qualquer outro esclarecimento que se faça necessário sobre nossas atividades, por favor, entre em contato com Rosane Braga de Melo - Telefone 38735328 (UFRJ) ou com a direção da escola.

Caso o (a) senhor (a) concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo de consentimento abaixo.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável

Eu, _____,
concordo em participar das atividades de pesquisa sobre alfabetização de jovens e adultos realizada pela aluna do Doutorado em Psicologia da UFRJ.

_____/_____/_____
Data

Assinatura

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(1ª via – Pais e/ou Responsáveis pelos jovens, 2ª via – Escola, 3ª via - Pesquisadora)

Prezado Senhor (a),

Informamos que a Universidade, através de parcerias com escolas, pode promover atividades de pesquisa que têm como objetivo compreender melhor o aprendizado da leitura e da escrita.

A aluna do Doutorado em Psicologia da UFRJ, Rosane Braga de Melo, está fazendo uma pesquisa com alunos jovens adultos inscritos em programas de alfabetização de adultos que tem como título “Consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos”.

O objetivo deste trabalho é pesquisar como jovens e adultos aprendem a ler e escrever, e seus resultados poderão ajudar professores a desenvolver atividades que facilitem esse aprendizado.

A pesquisa será realizada no horário normal das aulas, entre os meses de abril e dezembro de 2003 e os alunos participarão de: entrevista individual, testes de inteligência verbal e memória (realizados individualmente), uma tarefa de conhecimento de letras, uma tarefa de escrita, uma tarefa de leitura, tarefas de consciência fonológica (exercícios para pesquisar se o aluno sabe que a escrita da palavra tem a ver com os sons que produzimos quando falamos uma palavra e que palavras com escritas parecidas têm sons parecidos, por exemplo, se o aluno sabe que casa é escrito com ca do mesmo jeito que cabo).

Frisamos que os alunos que não desejarem participar da pesquisa não sofrerão nenhum tipo de represália, e aqueles que por ventura decidirem participar poderão desistir a qualquer momento que desejarem. Além disso, informamos que em nenhuma ocasião os nomes dos participantes da pesquisa serão divulgados.

Pedimos sua autorização para que o aluno _____ possa participar dessa atividade e caso o (a) senhor (a) concorde, pedimos que preencha o termo de consentimento abaixo.

Para qualquer outro esclarecimento que se faça necessário sobre nossas atividades, por favor, entre em contato com Rosane Braga de Melo - Telefone 38735328 (UFRJ) ou com a direção da escola.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável

Autorizo _____ a
participar das atividades de pesquisa sobre alfabetização de jovens e adultos realizadas na escola pela
aluna de Doutorado em Psicologia da UFRJ.

Assinatura do Responsável

Assinatura do aluno