PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Flávia Renata Alves da Silva

Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Flávia Renata Alves da Silva

Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO

2009

SILVA, F. R. A. Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. São Paulo, 2009.109 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ERRATA

Na página 57 na linha 5 onde se lê inconsciência, deve – se ler incônsciencia.

Na página 73 na linha 6 onde se lê 13.59%, deve – se ler 36.55%.

Na página 107 na linha 14, na coluna número 8, onde se lê 337, deve – se ler 237.

Falta referencia, página 19:
Roazzi.A. & DOWKER, A. (1989) Consciência fonológica. Rima e aprendizagem da leitura. Brasília (Psicologia, Teoria e Pesquisa, v. 5, nº1, p. 31 – 55.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura:

_____

Local e Data:

_____

Banca Examinadora:

_____

_____

_____

"Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria". (I Co 13:1-2).

Dedico este trabalho aos amores da minha vida, à minha pequena Ana Beatriz, ao meu anjo Octávio e ao meu esposo Márcio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais este sonho realizado.

À professora Drª. Maria Regina Maluf, pelas orientações e incentivo, dedicação e compreensão. Meu sincero reconhecimento e gratidão. Sua sensibilidade e competência ajudam a fortalecer o meu encanto pela vida e pela educação.

Aos meus pais, Luiz e Maura, que com sua simplicidade me ensinaram a nunca desistir.

Aos meus sogros, Manoel e Valmira, pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos, Vanessa e Alessandro, pelo carinho com meus filhos durante minhas ausências.

Aos meus irmãos, pelos incentivos.

Aos alunos participantes, à diretora, aos professores e funcionários da escola onde aconteceu o estudo.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de conhecimento e pelos momentos de descontração.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões e apoio.

Aos colegas do mestrado, Waldemar e Celeste, pelo auxílio no tratamento dos dados.

`A Margarete pelo apoio e companheirismo.

Às diretoras de escolas da diretoria de ensino Leste 5 Janete e Valéria pelo apoio.

As colegas professoras pelos momentos de discussão e reflexão sobre a importância da temática da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do mestrado em Educa Psicologia da Educação da PUC-SP, pelo acolhimento acadêmico.

À secretária Irene do Programa de Pós-Graduação do mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, pela atenção e dedicação.

À banca examinadora, que no exame de qualificação trouxe importantes contribuições para a construção deste trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, pelo auxílio financeiro.

SILVA, F. R. A. Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. São Paulo, 2009.109 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de verificar a relação entre aprendizagem da escrita e as habilidades metafonológicas em crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. O estudo, realizado em uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de são Paulo, aconteceu em dois momentos: no primeiro, participaram 140 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, sendo 74 meninos e 66 meninas, com idades entre 9 e 12 anos; estes tiveram a sua habilidade de escrita avaliada através de um ditado com 60 (TEP) palavras, e realizaram uma tarefa que avaliou a habilidade de compreensão e leitura de frases (TCL). Os resultados demonstraram que a habilidade de escrita dos 140 alunos se apresenta de maneira precária; na avaliação da habilidade de escrita (TEP), das 8400 palavras possíveis de serem escritas, apenas 31.76% foram escritas em um nível ortográfico, 37.42% apresentaram erros que não ferem a fonologia, sugerindo o não conhecimento das regras ortográficas de escrita, e 30.82% das palavras foram escritas com violações que ferem a fonologia, demonstrando o não domínio do princípio alfabético. Após análise desses resultados, foram selecionados dois grupos de alunos: o (G1), formado por 20 alunos com alto desempenho, e o (G2) formado por 20 alunos com baixo desempenho nessas tarefas (TEP e TCL). No segundo momento do estudo, esses dois grupos passaram por uma avaliação das habilidades metafonológicas e por uma entrevista, na qual as crianças descreveram como aprenderam a ler e como foi o auxílio para essa aprendizagem. Os resultados demonstraram que os alunos com a escrita desenvolvida apresentaram habilidades metafonológicas desenvolvidas, e os alunos com dificuldade na escrita não apresentaram as habilidades metafonológicas desenvolvidas, o que deu sustentação às hipóteses iniciais.

Palavras-chave: metalinguagem - habilidades metafonológicas – aprendizagem da linguagem escrita – alfabetização.

SILVA, F. R. A. Metaphonological abilities and learning of writing language: a study involving fourth grade children of ‘Ensino Fundamental’. São Paulo, 2009. 109 f. Masters Dissertation – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

The purpose of the present research was to check whether there is a relation between the learning of writing ability and the metaphonological abilities in fourth grade children (‘Ensino Fundamental’). The study was conducted in a state public school located in the suburban area of São Paulo city and it consisted of two steps. In the first step, 140 fourth graders were selected. They were 74 boys and 66 girls from 9 to 12 years old; they had their writing ability evaluated through a dictation containing 60 words (TEP) and also had one exercise that evaluated their sentence reading and comprehension (TCL). The results showed that the writing ability of those 140 students is inefficient; in the writing ability evaluation (TEP), from the 8,400 words that could be written, only 31,76% were written in an orthographic level, 37,42% involved mistakes that do not disturb phonological processing, which suggests that the orthographic rules are unknown, and 30,82% words involved mistakes that disturb phonological processing, which points out that the alphabetical principle was not acquired. After analyzing those results, two groups of students were selected: G1 compounded by 20 students who had good performance and G2 compounded by 20 students who had poor performance in the previous evaluations (TEP and TCL). In the second step of the study, those two groups had their metaphonological abilities evaluated and also had an interview. During such interview, the children described how they learned reading and how they were assisted in that learning. According to the results, the students who showed developed writing ability also showed metaphonological abilities, and the students who had difficulties in their writing ability did not show developed metaphonological abilities, which supports the previous hypotheses.

Keywords: metalanguage – metaphonological abilities – writing language learning – alphabetization.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Classificação dos participantes quanto ao sexo e idade..... **49**

TABELA 2 - Desempenho dos alunos na tarefa de escrita de palavras (TEP).. **61**

TABELA 3 - Desempenho dos participantes na TCL por faixas de respostas corretas..... **66**

TABELA 4 - Desempenho dos participantes G1 e G2 na avaliação das Habilidades Metafonológicas..... **69**

TABELA 5 - Desempenho dos participantes nas avaliações da habilidade de escrita (TEP), compreensão de leitura de frases (TCL) e das habilidades metafonológicas (THMF)..... **71**

TABELA 6 - Sobre o aprendizado da leitura e da escrita..... **74**

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Tarefa de escrita de palavras – (TEP)..... **86**

ANEXO 2 - Tarefa de compreensão de leitura - (TCL)..... **88**

ANEXO 3 - Tarefas de avaliação das habilidades metafonológicas..... **91**

Tarefa de Detecção de rima - (TDR)..... **91**

Tarefa Detecção de fonema - (TDF)..... **92**

Tarefa de Subtração de fonema - (TSF)..... **93**

Tarefa de Substituição de fonema - (TSBF)..... **94**

ANEXO 4 - Entrevista – (E)..... **95**

ANEXO 5 - Desempenho nas TEP e TCL dos 140 participantes..... **96**

ANEXO 6 - Desempenho dos 40 alunos G1 e G2 nas tarefas de TEP e TCL.... **102**

ANEXO 7 - Desempenho dos participantes na avaliação das habilidades metafonológicas..... **104**

ANEXO 8 - Desempenho dos participantes G1 e G2 nas avaliações das habilidades metafonológicas, habilidade de escrita e leitura e compreensão de frases..... **106**

ANEXO 9 - Termo de Esclarecimento..... **109**

LISTA DE ABREVIATURAS

TEP	Tarefa de escrita de palavras
TCL	Tarefa de compreensão de leitura
THMF	Tarefas de avaliação das habilidades metafonológicas
TDR	Detecção de rima
TDF	Detecção de fonema
TSF	Subtração de fonema
TSBF	Substituição de fonema
E	Entrevista
G1	Grupo de 20 alunos selecionados com mais alto desempenho na Habilidade de Escrita
G2	Grupo de 20 alunos selecionados com mais baixo desempenho na Habilidade de Escrita

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

I. Sobre a aprendizagem da linguagem escrita por crianças..... 21

1.1. Sistemas de escrita..... **21**

1.2. Fases do processo de aprendizagem da linguagem escrita..... **23**

1.3. Habilidades metalingüísticas e a linguagem escrita..... **26**

1.3.1. Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita..... **30**

II. Revendo a literatura..... 38

III. Problema e objetivos..... 46

IV. Método..... 48

4.1. Local e participantes..... **48**

4.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados..... **50**

4.2.1. Primeira etapa da Pesquisa..... **50**

4.2.1.1. Tarefa de escrita de palavras (TEP)..... **51**

4.2.1.2. Tarefa de compreensão da leitura (TCL)..... **52**

4.2.2. Segunda etapa da Pesquisa..... **53**

4.2.2.1. Tarefa de avaliação das habilidades metafonológicas..... **53**

4.2.2.2. Entrevista (E)..... **56**

4.3. Procedimentos de análise dos dados..... **56**

4.3.1. Tarefa de Escrita de Palavras (TEP)..... **56**

4.3.2. Tarefa de Compreensão de Leitura (TCL)..... **58**

4.3.3. Tarefas de avaliação das habilidades metafonológicas..... **58**

4.3.4. Entrevista – (E)..... **59**

V. Apresentação e análise dos resultados..... 60

5.1. Como se apresentam a habilidade de escrita de palavras e a compreensão de leitura de frases de um grupo de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental?..... **60**

5.1.1. Habilidade de escrita de palavras..... **60**

5.1.2. Compreensão de leitura de frases..... **66**

5.2. Como se apresenta a relação entre o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e a habilidade de escrita?..... **68**

5.2.1. Habilidades metafonológicas..... **68**

5.2.2. Os Bons Escritores e Maus Escritores..... **71**

5.3. Como tem sido o acompanhamento da aprendizagem dessas crianças por parte da família?..... **73**

Considerações finais..... 76

Referências bibliográficas..... 80

ANEXOS..... 86

INTRODUÇÃO

Este estudo nasce da minha inquietação enquanto pesquisadora e professora alfabetizadora ao observar a existência de um grande número de alunos que, apesar de freqüentarem a escola, não aprendem a ler e a escrever. Ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, a expectativa é de que os alunos estejam alfabetizados, lendo e escrevendo diversos tipos de textos com proficiência (BRASIL PCNS, 1997), mas muitos não estão atingindo esse objetivo.

Indicadores como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira) demonstram essa realidade.

O PISA tem como objetivo comparar o desempenho dos países na educa
é promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); de três em três anos, são aplicados testes a alunos de até 15 anos em nações que participam do programa (INEP, 2008).

A ultima avaliação do PISA foi realizada em 2006; o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª série do Ensino Fundamental na proficiência da leitura e escrita deu ao Brasil a posição 48ª entre os 57 países avaliados (INEP, 2008). Nossos alunos foram comparados a analfabetos funcionais. Nessa mesma avaliação, também foram avaliados os conhecimentos matemáticos, e o Brasil também apresentou um péssimo resultado: os alunos obtiveram uma média que os colocou na 53ª posição entre os 57 países avaliados, e em ciências, o Brasil ocupou a 52ª posição.

Além dos resultados serem muito ruins nas três provas na lista de países participantes do PISA, a maioria dos estudantes brasileiros atingiram o menor nível de aprendizado nas disciplinas. Em leitura e escrita, 56% dos jovens foram capazes apenas de localizar informações explícitas no texto, fazer conexões simples e escrever textos simples, alcançando uma pontuação no nível 1 ou abaixo dele, numa escala que vai até 5 nessa prova.

No SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira), em 2005, os resultados foram bem parecidos aos do PISA; os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental foram avaliados em leitura e escrita (proficiência) e matemática. Numa escala de 0 a 500 pontos, a média nacional da avaliação de leitura e escrita foi de 172,3 pontos, assegurando uma posição 2 numa tabela de 7 posições (INEP, 2008).

Apesar dos resultados das avaliações, o Brasil não tem tido a capacidade de utilizar esses dados para melhorar o ensino ou a alfabetização no país; os resultados têm sido utilizados apenas para identificar os problemas (CAPOVILLA, 2003). Diante dos péssimos resultados obtidos nessas avaliações no que se refere principalmente à leitura e à linguagem escrita, é possível observar os sérios reflexos da não aquisição da leitura e da linguagem escrita ao longo de todo o Ensino Fundamental. A partir destes, é necessária a reflexão a respeito dos quadros referenciais e dos processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula.

É importante salientar que o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a participação efetiva na sociedade, pois permite ao indivíduo se comunicar, ter acesso a informações, partilhar ou construir visões de mundo, apropriar-se do conhecimento historicamente construído pela humanidade e adquirir conhecimento. Através da escrita é possível registrar momentos, atitudes, sentimentos, acordos, lembranças. A existência do indivíduo é comprovada pela escrita de seus dados em um documento, que não por acaso se chama documento de identidade.

Não saber ler e escrever em uma sociedade letrada é sinônimo de exclusão social e de sérios impedimentos para o efetivo exercício dos direitos da cidadania (MALUF, 2005).

Por isso, é importante a compreensão por parte do professor da aprendizagem inicial da leitura e da escrita como a primeira etapa de um longo processo de alfabetização, cujo objetivo é aprender a ler e a escrever para posteriormente ler para aprender; esse conhecimento é essencial para o alfabetizador planejar e sistematizar as aprendizagens de seus alunos.

Sabemos que a aprendizagem da linguagem escrita pela criança é um objetivo essencial a ser alcançado na fase inicial de escolarização, pois dela depende o sucesso da aprendizagem de outros conhecimentos escolares.

Sobre isso a Unesco [1] afirma:

> "A alfabetização, é concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito amplo 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)

Sabemos que diferentemente da fala, que emerge com a convivência com outros falantes de sua língua materna, para aprender a ler e a escrever é necessário o ensino sistematizado.

A característica fundamental de qualquer sistema alfabético de escrita é representar a linguagem falada através dos meios visuais, e este é o caso do português brasileiro. Portanto, aprender a ler e a escrever requer aprender como é o funcionamento do sistema de escrita. Isso significa que o aprendiz precisa aprender aquele sistema particular através da aquisição de conhecimentos sobre seus princípios e habilidades para controle de seus detalhes (MORAIS, 1996).

Nesse sentido, para ler e escrever é indispensável adquirir as competências necessárias para decodificar e compreender o princípio alfabético (que é o caso do português do Brasil), que consiste em relacionar fonemas e grafemas para representar sons, palavras, pedaços de palavras, frases curtas e longas, levando o aprendiz a dominar o sistema alfabético (MALUF, 2005, p.75). Esse processo, é complexo e envolve várias habilidades cognitivas, podemos destacar dentre elas as habilidades metalingüísticas.

---

[1] A UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) foi criada em novembro de 1945 como um organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU), com o propósito de remoção da pobreza e da ignorância. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, foi realizada em 1990, na qual foi formulada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O Brasil é membro associado da UNESCO desde novembro de 1946 (UNESCO, 2004).

Para a Psicologia Cognitiva, as habilidades metalingüísticas dizem respeito à capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de reflexão, pressupondo dois aspectos fundamentais: a reflexão sobre a linguagem, erigida como objeto independente do significado que veicula, e a manipulação intencional das estruturas lingüísticas (GOMBERT, 2003).

Assim, a metalinguagem envolve diversas habilidades, sendo que as primeiras e mais estudadas são: as habilidades metafonológicas, também conhecidas como consciência fonológica[2] (reflexão sobre a estrutura fonológica da língua), a consciência da palavra (compreensão da natureza da palavra como unidade), a consciência sintática (reflexão sobre a estrutura sintática da língua) e a consciência pragmática (entendimento dos usos sociais da linguagem) (CORREA, 2004).

Estudos da área vêm demonstrando principalmente as habilidades metafonológicas ou a consciência fonológica como uma habilidade que facilita a aprendizagem da linguagem escrita, pois seu desenvolvimento privilegia a aprendizagem explícita da correspondência fonema - grafema (SANTOS, 2004; MALUF, 2005).

Gombert, (2003); Roazzi & Dowker, (1989) definem as habilidades metafonológicas como uma habilidade metalingüística 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.

Com o desenvolvimento da linguagem oral e com o início da alfabetização, as crianças são solicitadas a prestarem atenção à fala analisando-a em seus diversos segmentos, a saber, palavras e componentes das frases, sílabas e fonemas; nesse momento, elas devem ser ensinadas sobre os nomes das letras do alfabeto e seus sons correspondentes para desenvolverem a habilidade de leitura e escrita; essa capacidade de análise e manipulação da linguagem oral são as habilidades metafonológicas se desenvolvendo numa relação recíproca com a aprendizagem da

---

[2] Consciência fonológica refere-se igualmente a habilidades metafonológicas, preferencialmente utilizada pela autora.

linguagem escrita, sendo esta essencial para a aprendizagem do princípio do sistema alfabético e importante para o aperfeiçoamento da linguagem escrita em nível de escrita ortográfico.

Com o intuito de contribuir para a melhora das práticas de ensino da linguagem escrita em nossas escolas é que este trabalho segue em busca de respostas a respeito das relações entre as habilidades metafonológicas e a aquisição da escrita, com o objetivo de verificar como se apresenta essa relação em um grupo de crianças da 4ª série do Ensino Fundamental.

Este trabalho será apoiado em um referencial teórico que trata sobre o aprendizado da linguagem escrita e suas relações com as habilidades metalingüísticas, que será apresentado no primeiro capítulo. Em seguida, será feita uma revisão de literatura discutindo trabalhos realizados no Brasil referentes às relações entre as habilidades metafonológicas e a aquisição da linguagem escrita. No terceiro, será demonstrado o problema e o objetivo que motivaram o estudo. No quarto capítulo, o caminho metodológico seguido para a realização do estudo será monstrado. No quinto e último capítulo, serão apresentados os resultados encontrados. Por fim, as considerações finais.

I. Sobre a aprendizagem da linguagem escrita por crianças

1.1. Sistemas de escrita

A história da escrita tem mostrado que durante o percurso histórico da humanidade foram inventados diferentes sistemas de escrita, evoluindo dos pictogramas aos ideogramas (em que os desenhos representam o que a linguagem falada pode transmitir através de palavras e frases, não se reportando para fonação), destes aos sistemas logográfico e silábico até chegar ao alfabético (estes possibilitam a representação da linguagem falada em seus elementos fônicos) (MORAIS, 1996).

Cada um desses sistemas representa a linguagem falada num nível diferente: os logogramas, em um nível lexical (as palavras e os morfemas constituem as palavras), embora não comportem a informação da maneira como deve ser a pronúncia; os sistemas silábico e alfabético, ao contrário, representam explicitamente a pronúncia através dos fonogramas (MORAIS, 1996).

Morais (1996) explica que essa escrita mais sistematizada quanto aos elementos fônicos parece ter surgido na Suméria, na região em que hoje se localiza o Iraque, na antiga Mesopotâmia, há 3100 anos. Naquela época, desenhos eram utilizados para representar a linguagem falada a partir de seu valor fônico.

Com o passar do tempo, percebeu-se que os desenhos poderiam ser reduzidos a sinais, que mais tarde foram desaparecendo, dando lugar à representação da língua falada com um número muito menor de símbolos, criando um sistema de representação do som da linguagem oral (CAGLIARI, 1999).

Esses símbolos passaram por um processo de aperfeiçoamento até chegarem à forma do alfabeto que hoje se conhece.

O sistema de escrita alfabético permitiu a fixação das formas orais no espaço e no tempo, independente da complexidade de suas estruturas fonológicas; por meio

do alfabeto é possível representar a língua falada, mas é preciso distinguir o sistema de escrita da ortografia (MORAIS, 1996).

É importante salientar que aprendizagem da escrita no sistema alfabético exige a capacidade de análise da língua em fonemas e de síntese de fonemas, o que não acontece com a aprendizagem de outros sistemas (MORAIS, 1996). Assim por exemplo, as palavras *gato* e *pato* são constituídas por quatro fonemas, e os que diferenciam são os primeiros /g/ e /p/; esta diferença só será reconhecida por quem domina o princípio alfabético (NUNES, 2007).

A estrutura da linguagem caracteriza os sistemas de escrita que a representam. No caso do sistema alfabético, por exemplo, as línguas portuguesa, inglesa, italiana, russa e francesa têm suas estruturas representadas pelo princípio alfabético, sendo que este supõe o uso de grafemas - uma letra ou mais que represente um fonema - por exemplo, o fonema /x/ é representado pelos grafemas X e CH; no entanto, o que os diferencia são as convenções ortográficas utilizadas em cada língua, ou seja, diferentes grafemas representam diferentes fonemas.

As regras de correspondência grafema-fonema determinam em grande parte a relação entre as formas escritas e faladas das palavras do sistema alfabético, mas são as convenções ortográficas particulares que estruturam a linguagem escrita.

No caso da língua portuguesa do Brasil, que tem o sistema de escrita alfabético de representação, o alfabeto contém 26 letras[3], sendo 26 fonemas segmentais, 21 consoantes e 5 vogais; funciona numa relação de correspondência grafofonêmica unívoca (a maioria dos sons são representados por apenas um grafema, por exemplo, o fonema /p/ é representado pelo grafema /p/, mas existem algumas ambiguidades, como por exemplo, para o fonema /s/ existem os grafemas s, ss e ç. Por esse motivo, a língua portuguesa pode ser considerada de uma ortografia regular ou quase regular quando comparada a outras línguas de ortografia irregular, como o francês e o inglês (PARENTE, 1997).

[3] O alfabeto do português do Brasil continha apenas 23 letras até o ano de 2008; as três letras K,W,Y tinham sido excluídas. Estas foram reintroduzidas na nova ortografia que vigorará a partir de janeiro de 2009.

Neste sentido o ensino sistematizado e explicito dos nomes e dos sons das letras do alfabeto é essencial; no início da aprendizagem da escrita, esse conhecimento contribui muito para a descoberta da relação entre a escrita e a fala por aprendizes da linguagem escrita, cuja língua materna é o português do Brasil (CARDOSOS – MARTINS, CORRÊA & MARCHETTI, 2008) facilitando aprendizagem do funcionamento do sistema alfabético de escrita.

1.2. Fases do processo de aprendizagem da linguagem escrita

A escrita é um artefato cultural que é construído ao longo do processo evolutivo de uma sociedade. Para o seu domínio é necessário ensino e aprendizado sistematizados sobre a sua estrutura e funcionamento.

Ler e escrever podem ser considerados como duas habilidades distintas, porém que procedem juntas, mobilizando processos cognitivos e conhecimentos (CORREA, 2001).

Para explicar os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita têm sido utilizados modelos. Os mais aceitos são os modelos que tratam o processo da leitura como sendo de “dupla rota”, os quais supõem que o reconhecimento da palavra escrita possa ser feito pela via lexical ou pela via fonológica (SALLES, 2008).

Quando utilizada a via lexical, o indivíduo busca o significado a partir da associação direta entre a configuração ortográfica da palavra escrita e sua representação visual armazenada na memória de longo prazo, e esta possui conexões com o léxico semântico e fonológico, existindo conexões de informações. Quando a rota fonológica é usada, supõe a decomposição da palavra em fonemas, permitindo o acesso à pronúncia e, em seguida, ao significado.

O leitor proficiente faz uso dos dois procedimentos; quando as palavras são conhecidas ou familiares, o leitor utiliza o acesso lexical; quando são desconhecidas, o leitor usa a rota fonológica para ler (GOMBERT, 2003).

Quanto à compreensão do que é lido, Morais (1996) afirma que esse processo de decodificação é essencial para alcançar o objetivo final da leitura, que é a compreensão; o reconhecimento de palavras é que constitui sua especificidade, uma vez que os processos cognitivos envolvidos na compreensão não são exclusivos da leitura ou da análise da linguagem escrita; estes são também os mesmos utilizados na compreensão da linguagem oral. Portanto, o leitor terá muito mais chance de compreender o que lê se souber decodificar o código, embora apenas isso não seja suficiente para compreender a leitura.

Se para ler palavras são necessárias ativações de representações de fonemas pelos grafemas correspondentes e sua fusão, na escrita acontece de maneira diferente. Para escrever uma palavra para a qual não se dispõe de representação ortográfica, é preciso analisá-la em fonemas, fazendo com que a criança evoque e se lembre da palavra, dos sons, dispondo de um conjunto de informações, o que parece exigir mais do aprendiz (MORAIS, 1996).

Pinheiro (1994) explica que na escrita o processo se inverte; seria também postulada uma via lexical entre significado e palavra escrita e uma via fonológica, mas com base na pronúncia da palavra, na sua decomposição em fonemas e na transcrição das letras correspondentes.

Para explicar esses processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita tem sido mais aceito o modelo proposto por Frith em 1985.

Baseado neste modelo de aquisição da leitura e escrita de Frith (1985), Gombert (2003) propõe três estratégias desenvolvidas pelas crianças para o reconhecimento e escrita de palavras, acontecendo em três estágios evolutivos: o logográfico, o alfabético e o ortográfico.

No primeiro estágio denominado *logográfico,* a palavra escrita é tratada como se fosse uma representação pictoideográfica. A criança trata o texto como se fosse um desenho, não atentando para o código de correspondências entre determinadas letras e combinações de letras, isto é, grafemas e seus respectivos sons da fala, os fonemas. Ela identifica e pronuncia palavras familiares e não reconhece as pseudopalavras.

A leitura é o reconhecimento visual global de palavras comuns do cotidiano da criança, tais como o seu nome e o de seus familiares, o de grandes marcas como Coca-Cola e McDonald's. A criança dirige a atenção ao formato da palavra, à colocação e às cores como se fosse um desenho, buscando em sua memória o que já é conhecido. As palavras não são analisadas em suas partes constituintes, mas são tratadas como um todo; as palavras desconhecidas não podem ser lidas, mas quando apresentadas em um contexto, podem ser adivinhadas.

Na escrita, a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob o controle dos sons da fala, resumindo-se a uma produção visual global. A experiência com materiais escritos formais e informais leva a criança a ingressar no segundo estágio.

O segundo estágio é chamado de *alfabético: a* criança começa a utilizar a mediação fonológica, fortalecendo as relações entre o texto e a fala, desenvolvendo estratégias fonológicas, colocando a escrita sob controle dos sons da fala. A leitura pede a seleção e o sequenciamento de sílabas, e os fonemas passam a ser relacionados aos grafemas do texto.

A criança aprende o princípio da decodificação na leitura, isto é, converte as letras do texto escrito em seus sons correspondentes; e aprende o princípio da codificação da escrita, que é a conversão em grafemas dos sons da fala que são ouvidos ou evocados.

O estágio *ortográfico* permite à criança analisar as palavras em unidades ortográficas (grupo de letras e morfemas) sem que seja necessário recorrer à conversão fonológica. A criança aprende que existem palavras que apresentam

irregularidades entre fonemas e grafemas, e que é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita.

Nesse momento, o sistema de leitura da criança pode ser considerado completo e maduro; a criança passa a tirar vantagem crescente da freqüência com que as palavras aparecem, conseguindo lê-las cada vez mais rápido e com fluência por meio do conhecimento visual direto, utilizando também a estratégia lexical e não mais apenas o recurso da decodificação (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004).

Conhecer as fases pelas quais a criança passa para aprender a ler e a escrever permite verificar o que já sabem, e as dificuldades, planejar e proporcionar situações de aprendizagem que as ensinem a desenvolver as habilidades de leitura e escrita de maneira objetiva, priorizando um período de aprendizado explícito sobre a estrutura e funcionamento da linguagem escrita, sobre as relações entre a fala e a escrita. Com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita a criança dará continuidade aos estudos nos anos seguintes, e se utilizará delas para adquirir os outros conhecimentos escolares.

1.3. Habilidades metalingüísticas e a linguagem escrita

A metalinguagem pode ser definida como a habilidade do indivíduo de refletir sobre a linguagem (YAVAS e HAASE, 1988; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; GOMBERT, 2003).

Para Gombert (2003), a metalinguagem se refere às atividades conscientes e reflexivas da linguagem em que o indivíduo tem a capacidade de operar com consciência os aspectos lingüísticos, refletindo com autocontrole sobre a linguagem.

A metalinguagem pode ainda ser definida como a capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão, e a capacidade de controlar e planejar seus próprios processos lingüísticos (YAVAS & HAASE, 1988).

Desde muito pequena, a criança aprende a utilizar a linguagem oral do grupo em que está inserida graças à convivência com outros falantes, não havendo a necessidade de uma reflexão sobre a estrutura ou a organização da linguagem. Essa aquisição ocorre de forma pragmática, atendendo às necessidades de comunicação.

Gombert (2003) explica que a metalinguagem se refere ao controle consciente dos tratamentos lingüísticos que o indivíduo opera, diferente da simples possibilidade de linguagem oral.

De acordo ainda com Gombert (2003), a criança, a partir dos dois anos, começa a apresentar certo controle sobre a linguagem; no entanto, este não parece exigir um alto nível de reflexão por parte dela. Geralmente os erros cometidos são automaticamente corrigidos quando a sua produção não corresponde àquilo que queria dizer, ou quando essa produção não está adaptada ao contexto no qual ela se encontra. Esse comportamento se assemelha ao comportamento metalingüístico, que é denominado por Gombert (2003) comportamento “epilingüístico”.

O comportamento epilingüístico se instala de maneira natural e acompanha o desenvolvimento lingüístico da criança, não demonstrando a reflexão intencional dos aspectos da linguagem, diferente das habilidades metalingüísticas que se desenvolvem como resultado de aprendizagem explícita, mais freqüentemente de natureza escolar (GOMBERT, 2003, p.21).

Essas habilidades retratam os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da linguagem falada.

Baseando-se na literatura, Barrera (2003) relata três possíveis explicações para o surgimento das habilidades metalingüísticas na criança:

1. As habilidades metalingüísticas se desenvolvem simultaneamente à língua falada;
2. O desenvolvimento cognitivo que é responsável pelo controle consciente ocorre por volta dos sete anos e se relaciona ao desenvolvimento das habilidades metalingüísticas;
3. As habilidades metalingüísticas são resultantes da instrução formal que acontece durante o processo de alfabetização.

"Alguns fatores ajudam no desenvolvimento das habilidades metalingüísticas, tais como o próprio desenvolvimento cognitivo da criança, o desenvolvimento da linguagem falada e a construção da linguagem escrita" (YAVAS & HAASE, 1988, p.45).

Tanmer citado por SALLES (1999) ressalta que as crianças desenvolvem a capacidade de se tornarem metalinguisticamente conscientes quando se defrontam com tarefas que exigem delas a reflexão sobre a linguagem, como a tarefa de aprender a ler e a escrever.

Cielo (2002) também concorda sobre a existência de uma inter-relação das habilidades metalingüísticas com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sobre isso, Gombert (2003) afirma que o aprendizado da linguagem escrita difere bastante da aquisição da linguagem oral. Para aprender a falar e a compreender a linguagem oral não há necessidade de conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) da língua falada, nem as regras que ela aplica no tratamento dessa estrutura; a criança já nasce com pré-formações genéticas próprias da espécie humana e convive com os falantes de seu meio social.

A aprendizagem da linguagem escrita acontece de maneira diferente. Para aprender a escrever o indivíduo necessita de um nível mais alto de abstração, elaboração e controle da estrutura formal (fonológica e sintática) da linguagem oral. O simples contato prolongado com a escrita não é suficiente para desenvolver no

aprendiz habilidades desse nível; é necessário o ensino sistematizado da estrutura e do funcionamento da linguagem.

Muitos trabalhos apontam a habilidade de refletir sobre a linguagem como um importante instrumento no desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita (BRADLEY & BRIANT, 1983; YAVAS & HAASE, 1988; CARDOSO-MARTINS, 1991,1995; ROAZZI e CARVALHO, 1995; MALUF & BARRERA, 1997; CÁRNIO & SANTOS, 2005; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; CAPOVILLA, 2003; SANTOS, 2004; ZANELLA, 2007).

No entanto, não existe um consenso sobre a questão de saber se essa é uma relação causal, ou se as habilidades metalingüísticas são um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita, ou ainda, se a aprendizagem da leitura e da escrita favoreceria o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas.

Mas existe uma outra postura atualmente mais aceita que é a de reconhecer a existência de uma relação interativa entre habilidades metalingüísticas e alfabetização.

Yavas & Haase (1988, p.48) esclarecem que “essa perspectiva denominada de interativa supõe que aprender a ler ocasiona o desenvolvimento de habilidade metalingüísticas, mas que essas, por sua vez, facilitam a aprendizagem da leitura”.

Dessa maneira, para a criança que tivesse habilidades metalingüísticas desenvolvidas, a aprendizagem da leitura e da escrita seria mais fácil, e esta possibilitaria um aprimoramento das habilidades metalingüísticas, havendo uma relação de reciprocidade entre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas (BARRERA, 2003).

Diferentes habilidades metalingüísticas

Na literatura da área, são encontradas referências a diferentes habilidades metalingüísticas.

Neste trabalho, as habilidades metalingüísticas serão tratadas com as seguintes definições:

- *Habilidade metafonológica*, como uma competência metalingüística que se refere à habilidade de refletir sobre a estrutura fonológica da língua (GOMBERT, 2003);
- *Habilidade metassintática,* como a habilidade do indivíduo de segmentar as frases em palavras, ou seja, refletir sobre e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças (BARRERA, 2003);
- *Habilidade metapragmática,* como a consciência das relações entre o sistema lingüístico e o contexto em que é usado (GOMBERT, 1992, p.94);
- *Habilidade metassemântica,* que versa sobre a habilidade de reconhecer o código convencional e arbitrário da língua e de manipular palavras e elementos significativos mais extensos (frases) atribuindo-lhes um significado (GOMBERT, 1992, p.63);
- *Habilidade metatextual,* que se refere à habilidade de controle deliberado tanto na compreensão como na produção de arranjos de elocução em unidades lingüísticas maiores (GOMBERT, 1992, p. 121).

Dentre as habilidades metalingüísticas apresentadas neste trabalho, o foco da pesquisa será nas metafonológicas e suas relações com o processo de aprendizagem da escrita.

1.3.1. Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita

No processo de aprender a ler e escrever é indispensável adquirir as competências necessárias para decodificar e compreender o princípio alfabético consiste em relacionar fonemas e grafemas para representar sons, palavras, pedaços de palavras, frases curtas e longas. Só aprendemos a ler e a escrever

quando adquirimos a competência de representar sons em sinais, expressando idéias através de letras que podem ser fonologizadas (MALUF, 2005, p.75).

Aprender a ler e a escrever é diferente de aprender a falar. A aprendizagem da fala em parte depende de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, que são automaticamente ativados quando o bebê entra em contato com a língua falada em seu ambiente (GOMBERT, 2003).

Como resultado, a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem a necessidade de conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) da língua ou as regras que ela aplica no tratamento dessa estrutura, e sem que ela tenha consciência de efetuar um trabalho destinado à instalação de novos conhecimentos (GOMBERT, 2003).

Para Maluf & Gombert (2008), no processo de aquisição da linguagem escrita, apenas o contato prolongado com materiais escritos não é suficiente para desenvolver na criança o domínio dessa habilidade. Uma criança nascida num meio social no qual a leitura e a escrita são hábitos rotineiros, desenvolve aprendizagens implícitas importantes sobre a linguagem escrita mesmo antes do início da alfabetização escolar; essas aprendizagens se articulam com as aprendizagens explícitas, e assim facilitam o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita.

Nos sistemas de escrita alfabética, como é o caso do português, a base é construída numa combinação complexa de alguns signos com os sons da fala. Para aprendizagem da escrita é necessário compreender a correspondência grafo-fonêmica e desenvolver a habilidade de manipular os sons da fala (MALUF, 2003).

Capovilla & Capovilla (2000) ainda descrevem três fatores necessários para a alfabetização, o primeiro é a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas, a consciência de que tais unidades reaparecem em diferentes palavras faladas e o conhecimento das regras de correspondência grafo – fonêmicas.

Essa capacidade de refletir sobre os sons da fala pode ser definida como habilidades metafonológicas. Podem ser entendidas como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e a manipulação de sílabas e fonemas (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

Essas habilidades permitem uma atenção aos sons da fala envolvendo uma atenção explícita para os segmentos que compõem a linguagem falada (GOMBERT, 2003).

Gombert (2003) explica que ao nascer, a criança é capaz de discriminar configurações sonoras correspondentes a todas as formas lingüísticas. Com sua inserção em um ambiente lingüístico, a criança perde essa capacidade, limitando-se aos sons da língua materna; com a prática lingüística surge a necessidade de se ter uma sensibilidade para as unidades fonológicas, como as sílabas e os fonemas, havendo um aumento do nível de controle cognitivo sobre essas unidades.

As habilidades primárias de tratamento silábico não são específicas, pois cada sílaba percebida fica gravada na memória de longo prazo como sendo diferente de todas as outras sílabas já conhecidas, sendo este nível de tratamento um fio condutor para as discriminações eficazes, mas não permitindo a categorização que só será efetuada mais tarde nos tratamentos lingüísticos, tanto na produção como na compreensão.

Nesse processo, parece haver uma reorganização dos conhecimentos silábicos na memória de longo prazo, sendo que diferentes variações de uma sílaba serão ligadas na mesma unidade silábica.

Para Gombert (2003), antes de completarem o primeiro ano de vida, os conhecimentos silábicos dos bebês passam por uma reorganização dos conhecimentos epilingüístico[4], que permite nessa dimensão silábica um controle cognitivo estável das entradas e saídas lingüísticas.

---

[4] Epilingüístico – termo que designa os comportamentos que se assemelham aos comportamentos metalingüísticos, mas que não resultam do controle consciente que o indivíduo exerce sobre os seus próprios tratamentos lingüísticos. (MALUF & GOMBERT, 2008).

Com a evolução lingüística da criança (que acontece com seu desenvolvimento e com suas experiências no grupo social), são feitas reorganizações de forma que os contrastes auditivos e articulatórios fazem a diferenciação das sílabas.

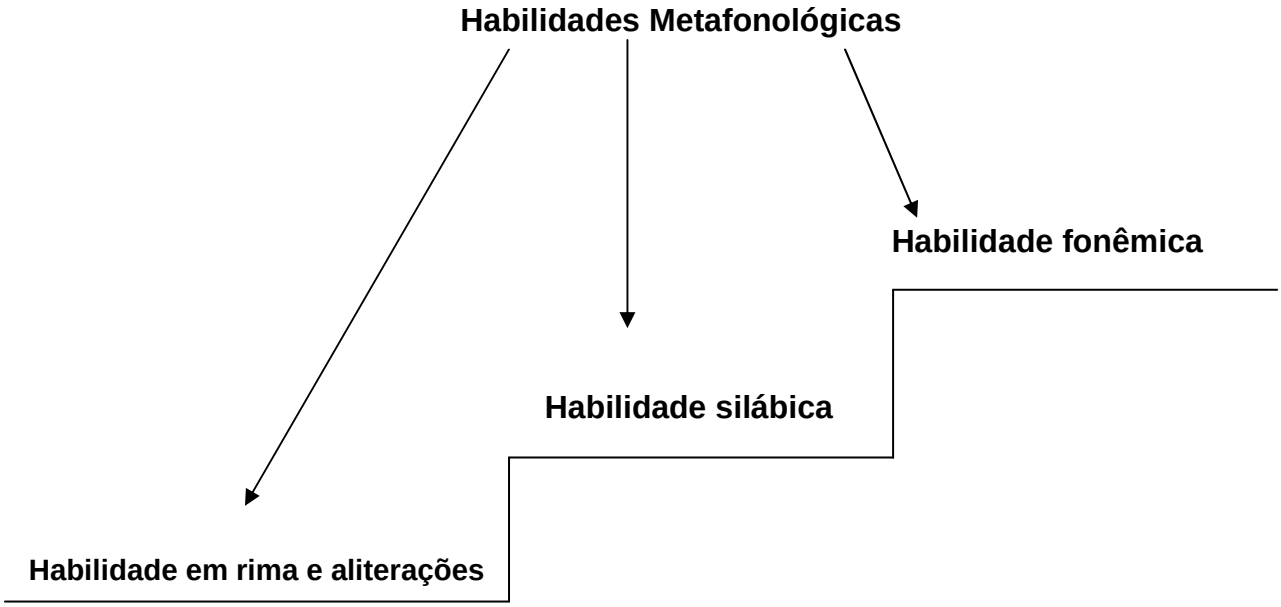
As habilidades metafonológicas tendem a acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral da criança, dependendo sempre das experiências e das exigências quanto à reflexão a respeito da linguagem oral. Diferentes atividades lingüísticas a que qualquer criança é exposta dentro de sua cultura contribuem para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Dentre elas, destacamos atividades como as músicas, cantigas de roda, de ninar, poesias, parlendas, trava-língua, jogos orais e a própria fala.

Quando a criança começa a freqüentar a escola, ela é solicitada a aprender sobre a estrutura da língua falada que normalmente já domina. As atividades decorrentes da escolarização fazem com que o processo de refletir sobre a linguagem fique cada vez mais elaborado e exigente, dando condições para o desenvolvimento do comportamento metalingüístico (GOMBERT, 2003).

A necessidade de manipular os sons e de relacionar com signos para a aprendizagem da linguagem escrita (correspondência grafema-fonema) no início da alfabetização faz com que as habilidades metafonológicas atuem como conhecedoras da estrutura fonológica das palavras, provocando um controle consciente da estrutura fonológica da fala, resultando em um processo de aprendizagem que facilita a aquisição da linguagem escrita.

Compostas por diferentes habilidades que manipulam a estrutura fonológica da linguagem em diferentes níveis, as habilidades metafonológicas podem ser consideradas como um construto multidimensional, partindo de num nível mais simples, como a habilidade de manipular rimas e aliterações, para um nível de exigência maior, como a habilidade de manipular e de segmentar as palavras em sílabas, e por fim a habilidade fonêmica, sendo esta a habilidade que mais exige do aprendiz e que se desenvolve em conseqüência do ensino explícito da correspondência grafema-fonema (CORREA, 2001).

Sobre a seqüência de desenvolvimento das habilidades metafonológicas, Salles (1999) ressalta que a habilidade para a manipulação de sílabas é adquirida antes das habilidades de manipulação dos fonemas, ou seja, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas ocorre com o aumento de idade da criança ou com o desenvolvimento da linguagem oral, e este é favorecido pela escolarização. Sendo assim, podemos observar esse desenvolvimento a seguir:



Habilidade em rima e aliterações

A correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica é tratada como rima. Por exemplo, para rimar com a palavra *PATO*, a palavra deve terminar em *ATO,* pois a palavra é paroxítona. Mas para rimar com *CHULÉ*, a palavra precisa terminar somente em É, por exemplo, *MANÉ,* visto que a palavra é oxítona. A combinação deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras *OSSO* e PO*ÇO* rimam, pois o som com que terminam é igual, independente da forma ortográfica.

A aliteração, como a rima, também é um recurso poético: é a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Um exemplo do uso desse

recurso são os trava-línguas, que repetem no decorrer da frase várias vezes o mesmo fonema, por exemplo*, o rato roeu a roupa do rei de Roma.*

É comum vermos crianças ainda pequenas brincando com jogos lingüísticos; um exemplo são os jogos de rima, que com os nomes dos colegas, buscam palavras quem rimem: "Ana cara de banana", ou “Marcelo cara de Martelo”. A brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de refletir e manipular a linguagem, mesmo sem saber que isso é uma rima.

Habilidade silábica

É a habilidade da criança de segmentar as palavras em sílabas. Essa habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular. A análise é a decomposição em elementos constituintes (neste caso, a sílaba) e a síntese é a operação mental pela qual se constrói um sistema; agrupamento de fatos particulares em um todo que os abrange e os resume (aqui, a palavra).

Atividades como contar o número de sílabas, localizar a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra, subtrair uma sílaba das palavras formando novos vocábulos são dependentes dessa habilidade metafonológica (Barrera, 2003).

Habilidade fonêmica

A mais refinada das habilidades metafonológicas, a habilidade fonêmica, ou consciência fonêmica, é a capacidade do indivíduo de também analisar os fonemas que compõem a palavra.

Esta é a última habilidade a ser desenvolvida pela criança, e é no processo de aprendizagem da linguagem escrita que ela se desenvolve, uma vez que a escrita de um sistema alfabético, como o português, o francês ou inglês, permite que os aprendizes tomem contato com as estruturas mínimas da linguagem falada, ou seja, os fonemas, o que não é possível num sistema de escrita silábico ou ideográfico.

Dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra, descobrir qual palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos, formar uma nova palavra subtraindo ou substituindo o fonema inicial ou final da palavra, e ainda trocar o fonema por outro, são exemplos em que se utiliza a habilidade fonêmica.

Dessa forma, parece ser imprescindível para a aprendizagem da leitura e da escrita em sua fase inicial um certo nível das habilidades metafonológicas, e ao mesmo tempo, com o domínio da escrita, as habilidades metafonológicas se aprimoram. Ou seja, estágios iniciais de habilidades metafonológicas contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura, e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas numa relação de reciprocidade entre as habilidades metafonológicas e de escrita.

Sabemos que a tarefa de aprender a escrever não está restrita à instalação de habilidades específicas ou ao tratamento de percepções lingüísticas visuais, mas compreende a instalação de habilidades metalingüísticas, que abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita.

Morais (1996) concorda e explica que as regras de correspondência grafema-fonema determinam em grande parte a relação entre as formas escritas e faladas das palavras do sistema alfabético.

Marec-Breton (2004) propõe que para escrever nos sistemas alfabéticos, devem-se combinar dois princípios essenciais: o primeiro é o fonográfico, que permite que as unidades gráficas (b - o - l - a) chamadas grafemas sejam colocadas em correspondência com os fonemas (b/o/l/a) ou sílabas (bo-la), e o segundo é o semiográfico, que permite que estas unidades gráficas (gato) correspondam igualmente às formas significativas (gato = pequeno mamífero).

Assim, quando a criança domina o princípio do sistema alfabético, o processo de reconhecimento de palavras se torna automático, liberando espaço na memória para prestar atenção em outros aspectos também muito importantes da linguagem, como o morfológico e o ortográfico, mas para isso, a criança tem que aprender o

alfabeto, e alguém deve explicitamente ensiná-la sobre o funcionamento do sistema de escrita (ADAMS, 2006).

A criança aprende a escrever quando ela aprende a decompor as palavras, ou seja, segmentos orais ou fonemas, nos seus correspondentes escritos – os grafemas, e a dominar o princípio alfabético, e o seu aperfeiçoamento se dá num longo caminho até a aquisição da escrita num nível ortográfico.

Nos últimos 30 anos, houve grande avanço nos conhecimentos a respeito das relações entre habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita, com estudos feitos em diferentes línguas. São freqüentes as pesquisas sobre a habilidade de identificar os componentes fonológicos (unidades lingüísticas sonoras) e de manipulá-los de modo intencional, importante, sobretudo no início da aprendizagem da linguagem escrita em línguas alfabéticas.

Alguns estudos sugerem ainda que crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita devem participar de atividades para desenvolver as habilidades metafonológicas em programas de reforço escolar ou terapias com profissionais especializados, como fonoaudiólogo ou psicopedagogo. Além disso, as escolas podem elaborar, desde a pré-escola, atividades que desenvolvam as habilidades metafonológicas com objetivo preventivo, a fim de minimizarem as possíveis dificuldades futuras na aprendizagem da escrita (GUIMARÃES, 2003).

Para fundamentar este trabalho, será feita uma revisão de estudos que investigaram as relações entre as habilidades metafonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil.

II. Revendo a literatura

Entre as várias habilidades metalingüísticas, as metafonológicas vêm sendo mais investigadas em diversas línguas, inclusive no português do Brasil (MALUF, ZANELLA & PAGNEZ, 2006).

Na pesquisa realizada por Maluf, Zanella e Pagnez (2006), foram reunidos estudos realizados no Brasil sobre as habilidades metalingüísticas e suas relações com a aprendizagem da linguagem escrita, no período de 1987 a 2004. Dentre os resultados, percebeu-se que 70% das teses e dissertações defendidas e 77% dos artigos científicos publicados no mesmo período sobre a temática tiveram como foco o aspecto fonológico.

Essa revisão das pesquisas feitas com falantes do português do Brasil mostra que há uma importante relação entre o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e a linguagem escrita, apresentando evidências de que a aprendizagem da escrita é facilitada quando há um bom desenvolvimento das habilidades metafonológicas.

Cardoso-Martins (1995) investigou a relação entre os diferentes níveis das habilidades metafonológicas e a aquisição da leitura e da escrita em crianças brasileiras. Participaram da pesquisa 105 crianças matriculadas em classes de Educação Infantil. A pesquisa foi de caráter longitudinal, e as crianças foram acompanhadas em três momentos diferentes: no início, no meio e no final do ano letivo. No inicio do ano, um pouco antes do início da alfabetização, as crianças, cuja média de idade era de cinco anos e nove meses, 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, quatro e oito meses após o início da alfabetização, as crianças foram avaliadas em tarefas de leitura e de escrita. Os resultados mostraram 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 ajudaram tanto no desenvolvimento da leitura quanto no da escrita.

Pinheiro (1994) mostra em seu trabalho que o ganho em precisão da escrita ao longo do desenvolvimento é mais rápido para palavras reais do que para pseudopalavras, o que significa que a familiaridade com o estímulo facilita a sua escrita e revela uma influência lexical. Mas, em geral, a escrita das crianças competentes evidenciou um equilíbrio dos processos lexicais e fonológicos no desenvolvimento normal.

Embora a sensibilidade à rima não pareça desempenhar um papel crítico no domínio do princípio alfabético, no caso das crianças falantes do português do Brasil, conforme resultados apresentados por Cardoso-Martins (1995), 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 (CORREA, 1997; CORREA, MEIIRELES, & MACLEAN, 1999; MALUF & BARRERA, 1997, CAPOVILLA, 2003).

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 ao desenvolvimento da consciência fonológica para melhorar os desempenhos das crianças em leitura e 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 figuras de animais e os respectivos nomes escritos em letras de forma; identificação de palavras que eram lidas e apresentadas em pares e escritas em cartões nos quais a criança deveria identificar onde estava escrita cada palavra; detecção de semelhança de som inicial e de som final na 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.

Santos (2004) realizou uma pesquisa de caráter longitudinal que foi desenvolvida na forma de dois estudos. No estudo 1, um programa de intervenção foi elaborado e aplicado em 3 condições diferentes para desenvolver consciência fonológica. Os objetivos foram: primeiro, avaliar a eficácia do programa elaborado para desenvolver a consciência fonológica; segundo, avaliar os efeitos da consciência fonológica na aquisição da escrita; terceiro, avaliar diferentes procedimentos de aplicação do programa. No estudo 2, foram avaliados os efeitos desse mesmo programa sobre os níveis de consciência fonológica, decorridos 5 e 18 meses da intervenção, nas 3 condições de aplicação. A pesquisa de intervenção teve como sujeitos 90 crianças de cinco a seis anos que freqüentavam classes de alfabetização em 3 pré-escolas municipais do interior do Estado de São Paulo. Passados 5 meses da aplicação do programa, foram observados avanços nas habilidades metafonológicas nas condições 2 e 3, mas não na condição 1, levando à formulação de hipóteses explicativas. Transcorridos 18 meses da aplicação do programa de intervenção, as crianças continuaram a apresentar avanços em consciência fonológica, mas não foram observadas diferenças entre o grupo experimental e o de controle. Os resultados também apontaram para uma interação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita confirmando achados de investigações anteriores, mostrando que as habilidades metafonológicas têm um importante papel facilitador no início do processo de aquisição da linguagem escrita alfabética e podem se desenvolver através de programas de intervenção.

Em outro estudo Diniz (2008) investigou a influência de um programa de intervenção, baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência dos aspectos formais e estruturais da linguagem, através das habilidades metafonológicas e metassintáticas, sobre o desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita num grupo de alunos da 2ª série do ensino fundamental, sendo que os mesmos se encontravam em fases diferentes da aprendizagem da escrita. A intervenção aconteceu em três fases: pré teste , intervenção e pós-teste para os 44 participantes de ambos os sexos do grupo

controle e do grupo experimental. Os participantes do grupo experimental passaram por um programa de intervenção com 16 aplicações coletivas de atividades lúdicas metafonológicas e 15 sessões de atividades lúdicas metassintática. Os resultados demonstraram que apenas para o grupo experimental houve diferenças significativas na comparação das medias pré e pós – teste para as tarefas de escrita de palavras e de habilidades metafonológicas. A autora concluiu afirmando a efetividade do programa de intervenção, que constitui uma importante ferramenta pedagógica para o ensino da linguagem escrita nas séries iniciais, pois o ensino da correspondência grafema – fonema auxilia na aprendizagem da escrita.

Correa e colaboradores (1999) investigaram 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. Os alunos foram entrevistados em três ocasiões diferentes: no final do Jardim de Infância, no terceiro mês da classe de alfabetização e no final do ano letivo. A pesquisa contou com 51 crianças na primeira fase, 39 na segunda e 38 crianças na terceira fase. A consciência fonológica foi avaliada através de 3 tarefas: categorização de palavras por semelhança e diferença no som inicial, segmentação simples dos elementos constituintes de palavras e subtração de segmento inicial da palavra.

Os resultados demonstraram que em relação as tarefas de identificação de semelhança de som inicial são mais fáceis do que as de segmentação. A tarefa de subtração de sons foi a que apresentou maior dificuldade. Correa e colaboradores (1999) evidenciaram em seu estudo que ao 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 mostrou-se significativa para seu aprendizado na leitura e na escrita. O processo de alfabetização parece contribuir para o desenvolvimento das habilidades fonológicas ao longo do processo de escolarização da criança.

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 de Educação Infantil, de

alfabetização e de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular. A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto e novembro e estruturada em três etapas: etapa de avaliação, que aconteceu no mês de agosto; etapa de intervenção, desenvolvida nos meses de setembro e outubro; etapa de segunda avaliação (pós-intervenção), desenvolvida em novembro. Na primeira etapa, todas as crianças foram avaliadas nas provas de consciência fonológica, conhecimento de letras, nomeação rápida de cores, repetição de números e teste de inteligência. Os alunos da classe de alfabetização, do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental foram avaliados também em tarefas de leitura e de ditado. Na segunda etapa, numa segunda intervenção, os objetivos foram desenvolver a consciência fonológica e ensinar correspondências grafema – fonema. 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. Considerando 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 grafema -fonema. Os resultados mostraram que o desenvolvimento da consciência fonológica contribuiu para melhores desempenhos nas tarefas de consciência fonológica e nas habilidades de leitura e escrita para todos os níveis escolares. Os desempenhos dos grupos experimentais nas tarefas de consciência fonológica foram superiores em relação às crianças dos grupos de controle.

Capovilla & Capovilla (2000) decidiram reaplicar o estudo realizado em 1998, tendo em vista a eficácia do procedimento de intervenção. Uma outra pesquisa foi feita com crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola

pública, o qual corresponde à classe de alfabetização da escola particular. Tinha como objetivo verificar se o procedimento de intervenção, cuja eficácia fora demonstrada para as crianças da escola particular, também se mostraria eficaz para crianças de escola pública. Participaram do estudo 55 crianças, com idades entre sete anos e sete anos e sete meses. O procedimento foi igual ao que fora conduzido com as crianças da escola particular. Os resultados mostraram que o procedimento de intervenção produziu desempenhos melhores nas provas de consciência fonológica, no conhecimento de letras, leitura e escrita.

O estudo realizado por Santamaría e colaboradores (2004) comparou o desenvolvimento da consciência fonológica com os processos de alfabetização, analisando sua participação no processo de letramento. Constatou-se que na fase pré-silábica, as crianças apresentavam menor grau de consciência fonológica, enquanto que as crianças que se encontravam nos níveis silábico e silábico-alfabético tiveram melhor desempenho nas provas. Já as que se encontravam na fase alfabética demonstraram domínio na execução das mesmas. Esse estudo permitiu afirmar que o maior grau de consciência fonológica ocorreu nas crianças alfabetizadas e que a consciência fonológica é uma habilidade importante na aquisição do letramento, não se desenvolvendo única nem isoladamente, mas interligada às outras habilidades e evoluindo com o processo de aprendizagem.

Outro trabalho significativo foi realizado no Brasil por Pestun (2004). O estudo longitudinal investigou a capacidade de consciência fonológica em crianças sem habilidade de leitura e de soletração, e seu desempenho em leitura e escrita dois anos mais tarde. Os resultados revelaram: pobre consciência fonológica no momento de inserção das crianças da Educação Infantil em relação à turma que antecedia a alfabetização; avanço significativo em consciência fonológica no início do 1º ano; habilidade de leitura e escrita no início do 1º ano somente nas crianças que apresentavam razoável consciência fonológica no estágio pré-III. A pesquisa confirmou a relação de reciprocidade entre consciência fonológica e habilidade de leitura e escrita uma vez que os dados indicaram uma relação causal, ou seja, desempenho em consciência fonológica em crianças sem habilidade de leitura e soletração, e seus desempenhos em leitura e escrita um ano mais tarde, bem como

o efeito do ensino no crescimento das competências metalingüísticas vistas na evolução de desempenho em cada subteste da prova de consciência fonológica.

Paula e colaboradores (2005) investigaram a influência da terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. Quarenta e seis crianças foram avaliadas em leitura e escrita de palavras, pseudopalavras e em consciência fonológica; o grupo experimental foi submetido à intervenção. Os resultados mostraram que a terapia interferiu positivamente no desempenho das crianças do grupo experimental nas tarefas de consciência fonológica e no seu desempenho em leitura e escrita, assim como apenas as crianças alfabetizadas conseguiram realizar as tarefas de consciência fonológica. Dessa forma, foi possível afirmar que a terapia de consciência fonológica facilita a aprendizagem da escrita.

Cárnio e Santos (2005) pesquisaram a evolução da consciência fonológica em alunos do ensino público fundamental após programa de estimulação fonoaudiológica. Participaram 20 alunos que apresentaram os piores resultados na avaliação inicial de letramento, aos quais foram aplicadas provas de consciência fonológica no início e no final do programa de estimulação. As pesquisadoras perceberam que os alunos apresentaram evolução, sugerindo eficácia do programa.

Siccherino (2007) pesquisou a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita em crianças do 1º ano do ensino fundamental em dois momentos, sendo o primeiro no inicio do ano e o segundo três meses depois. As crianças passaram pelas avaliações das habilidades de escrita e da consciência fonológica nos dois momentos. Os resultados foram correlacionados e demonstraram que tanto no início da escolarização, quanto três meses depois, havia uma correlação entre o nível de aprendizagem da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Sugerindo uma relação recíproca entre as habilidades.

Em síntese, as pesquisas citadas indicam a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem 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 ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos importantes para aprender a ler e a escrever.

III. Problema e objetivos

É abundante a literatura que aponta os avanços nos conhecimentos a respeito de como se aprende a ler e escrever. No enfoque metalingüístico, o processo de aprender a ler e a escrever compreende a instalação de habilidades que abrangem aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita. Dentre essas habilidades, a literatura da área mostra que há uma forte relação entre a aprendizagem da leitura e escrita e as habilidades metafonológicas no início dessa aprendizagem.

Nesse sentido, estudos que visem à compreensão dessa relação devem propiciar a criação de práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem da linguagem escrita na escolarização inicial.

A presente pesquisa tem como objetivo verificar como se apresenta a relação entre habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita em um grupo de alunos de quarta série do ensino fundamental. Aceita–se a existência de uma relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Nessa perspectiva é possível esperar que as crianças que possuem as habilidades metafonológicas mais desenvolvidas também apresentem maiores habilidades de linguagem escrita. Em contrapartida espera–se que crianças com habilidades metafonológicas menos desenvolvidas apresentem mais dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita.

Sendo assim, pergunta - se:

- Como se apresentam a habilidade de escrita de palavras e a compreensão de leitura de frases, de um grupo de alunos da 4ª série?
- Que relação se observa entre o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e as habilidades de leitura e escrita, nos alunos desse mesmo grupo, considerando-se aqueles com maior proficiência em leitura/escrita e aqueles com maiores dificuldades?

- Como os participantes da pesquisa respondem a questões sobre suas experiências na aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, sobre quem ensina, como lhe ensinam, se alguém auxilia em casa com as atividades escolares.

Em seguida, será demonstrado o caminho metodológico utilizado para responder a essas questões.

IV. Método

Para responder às questões formuladas, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

Na primeira etapa, foi verificada a habilidade de escrita de palavras e de compreensão de leitura de frases de um grupo de 140 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Na segunda etapa, o estudo foi direcionado a dois grupos de alunos selecionados dentre os 140 participantes da primeira etapa. O Grupo 1 foi constituído por 20 alunos com alto desempenho nas tarefas de escrita de palavras e compreensão de leitura de frases. O Grupo 2 foi constituído por 20 alunos com baixo desempenho nas tarefas de escrita de palavras e compreensão de leitura de frases realizadas na primeira etapa.

Os Grupos 1 e 2 foram avaliados individualmente quanto as habilidades metafonológicas e passaram por uma entrevista.

Em seguida, os resultados obtidos nas duas etapas pelos Grupos 1 e 2 foram analisados e relacionados.

4.1. Local e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na periferia da cidade de São Paulo. A escola atende crianças provenientes de famílias de baixa renda, oriundas de bairros adjacentes à escola, as quais apresentam perfis semelhantes.

A escola oferece ensino em três períodos: Ensino Fundamental ciclo I (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio Supletivo (EJA – alfabetização de adultos). A equipe gestora é formada por um diretor, dois vice-diretores e dois coordenadores, estes últimos atendendo às diferentes modalidades de ensino.

A escola está localizada em uma área do bairro conhecida como “buracão”, em função da topografia local.

Participaram da pesquisa 140 crianças de 5 turmas de 4ª série do ensino fundamental, sendo 74 do sexo masculino e 66 do sexo feminino.

Foi feita uma consulta aos diários de classe dessas turmas e verificou-se que o índice de freqüência desses alunos é de aproximadamente 90%. A Tabela 1 mostra a distribuição dos participantes por sexo e idade.

Tabela 1 - Classificação dos participantes quanto ao sexo e idade

Idade / ***Sexo***	***9 anos***	***10 anos***	***11 anos***	***12 anos***	***Total***
masculino	4	39	26	5	**74**
feminino	5	43	14	4	**66**
total	**9**	**82**	**40**	**9**	**140**

Percebe-se que a maioria dos alunos não apresenta defasagem de idade em relação à série, sendo que os que têm 12 anos apresentam histórico de retenção na 4ª série.

As professoras dessas turmas declararam trabalhar em uma perspectiva construtivista de ensino, seguindo orientações oficiais da Secretaria de Educação. As cinco professoras possuem graduação em Pedagogia, sendo que apenas duas são titulares de cargo.

Em seguida serão apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o procedimento para a coleta.

4.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Na primeira etapa do estudo, os dados foram coletados através de uma aplicação coletiva de uma Tarefa de Escrita de Palavras (TEP) e de uma Tarefa de Compreensão de Leitura (TCL). (Anexos 1 e 2)

Para a segunda etapa da pesquisa, foram selecionados 40 alunos dentre os 140 participantes, sendo o Grupo 1 com 20 participantes de desempenho alto e o Grupo 2 com 20 alunos de desempenho baixo nas tarefas TEP e TCL.

Com esses dois Grupos prosseguiu-se para a segunda etapa do estudo: os 40 participantes passaram por uma avaliação individual de habilidades metafonológicas. Após a aplicação foi feita uma entrevista individual com os alunos, seguindo um roteiro. (Anexos 3 e 4)

Todos os dados foram coletados pela própria pesquisadora.

Os dados foram coletados entre os dias 13 e 30 de novembro de 2007, na escola.

4.2.1. Primeira etapa da Pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, para coleta de dados foram aplicadas aos 140 participantes coletivamente as tarefas de escrita de palavras (TEP) e de compreensão de leitura de frases (TCL). Os 140 participantes pertenciam a 5 turmas da 4ª série, e

para operacionalização da aplicação das tarefas foram distribuídos em quatro grupos de 35 alunos.

A pesquisadora convidou as crianças para realizarem as tarefas e ressaltando que o empenho de todos na realização das tarefas era muito importante, e que as duas atividades propostas pela pesquisadora tinham como objetivo conhecer o modo como eles estavam lendo e escrevendo. Explicou que essas atividades faziam parte de um estudo sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita. Pediu a colaboração de todos e, caso alguém não entendesse alguma coisa, poderia perguntar à pesquisadora.

A primeira tarefa a ser realizada foi a de escrita de palavras (TEP); logo após o seu término, o mesmo grupo realizou a tarefa de compreensão de leitura de frases (TCL).

4.2.1.1. Tarefa de escrita de palavras (TEP)

Essa tarefa consiste em um ditado de 60 palavras que se baseiam ortograficamente em regras de posições etimológicas e morfológicas; foi desenvolvida e utilizada por Zanella (2007), com o objetivo de avaliar a capacidade de grafar corretamente, segundo a norma padrão vigente no português do Brasil (Anexo1).

Foi aplicada coletivamente aos grupos de 35 alunos. Cada aluno recebeu uma folha de papel na qual deveria colocar a idade, a série e a data. Eles também foram orientados para organizar a escrita das palavras ditadas em forma de lista. Cada palavra foi ditada três vezes. Exemplo: 1ª vez, devagar = ensolarado / 2ª vez, silabando = en –so –la –ra –do / 3ª vez = ensolarado.

4.2.1.2. Tarefa de compreensão da leitura (TCL)

A aplicação da Tarefa de Compreensão de Leitura de Frases (TCL) foi feita logo após a Tarefa de Escrita de Palavras.

Essa tarefa foi adaptada e utilizada por Zanella (2007), do “Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l’entrée en sixième (França, 1997) e tem o objetivo de avaliar a compreensão de frases contextualizadas por imagens” (Anexo 2).

Todos os alunos receberam as quatro folhas com as atividades. A tarefa é composta por 16 frases, cada frase esta grafada abaixo de quatro imagens e associada a uma delas.

Para aplicação, foram lidas as instruções e descritos os exemplos apresentados como itens de treino. Ao aluno foi pedido que escolhesse e circulasse a imagem considerada como a que melhor representasse a frase lida por ele.

A tarefa traz diferentes graus de dificuldade. Para algumas gravuras a resposta correta depende da simples construção de uma representação da imagem a partir do enunciado; para outras, a resposta correta depende de uma inferência, necessária para o aluno operar com deduções (ZANELLA, 2007, p. 70).

As gravuras 2, 5, 6, 7 e 14 requerem certo grau de inferência para apontar a resposta correta. Já em relação às gravuras 3 e 8, a dificuldade está em compreender a referência aos pronomes pessoais. Os quadrinhos 4, 9, 11, 13 e 15 apresentam dificuldade na estrutura passiva da frase. Nas gravuras 1, 3, 8, 10, 12 e 16, o aspecto complicador está no tempo verbal utilizado pelos personagens (ZANELLA, 2007).

Todos os alunos começaram ao sinal da pesquisadora, sem limitação de tempo para o término. O tempo máximo utilizado foi de duas horas.

4.2.2. Segunda etapa da Pesquisa

Após análise dados obtidos nas tarefas de escrita de palavras e compreensão de leitura de frases realizadas pelos 140 participantes foram selecionados dois grupos de alunos. Para composição do Grupo 1 (G1), primeiramente foram selecionados os 20 alunos que tinham obtido mais alto desempenho na Tarefa de Escrita de Palavras (TEP). Em seguida, foi verificado o desempenho dos mesmos alunos na Tarefa de Compreensão de Leitura de Frases (TCL). Foi constatado que os níveis de desempenho nessas duas tarefas eram bastante semelhantes.

O mesmo procedimento foi utilizado na composição do Grupo 2 (G2), agora considerando os 20 alunos com baixo desempenho.

Com esses dois grupos prosseguiu-se para a 2ª etapa da pesquisa, que foi realizada na sala da coordenação cedida pela diretora da escola, uma sala tranqüila onde a pesquisadora pôde ficar a sós com os participantes dos Grupos 1 e 2, que individualmente passaram por uma avaliação das habilidades metafonológicas e entrevistados.

Num primeiro momento, a pesquisadora se apresentava ao aluno e o convidava para participar de uma brincadeira com as palavras, cuja regra era prestar atenção em cada comando dado por ela; após um treino, começava a aplicação da tarefa.

Ao final, foi feita uma entrevista sobre a vida escolar do participante.

4.2.2.1. Tarefa de avaliação das habilidades metafonológicas

Foram utilizadas quatro tarefas para avaliação das habilidades metafonológicas.

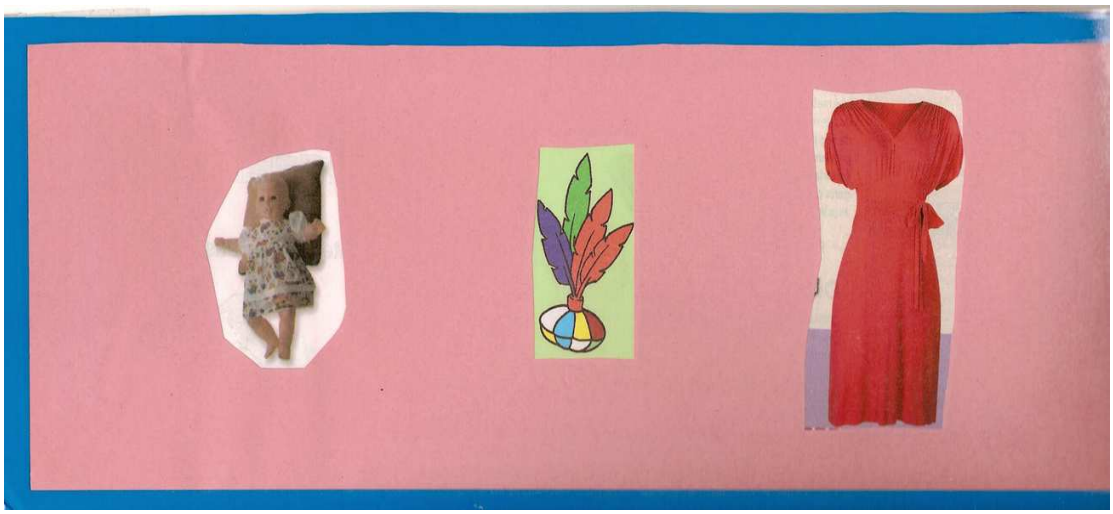
Para verificar a sensibilidade à rima e ao fonema foram utilizadas as tarefas de detecção de rima (TDR), de detecção de fonema (TDF), subtração de fonema inicial (TSF) e substituição de fonema inicial (TSBF). Conforme anexo 3.

Essas quatro tarefas foram retiradas da pesquisa Marchetti (2007), e conforme relatado por ela, foram adaptadas da bateria de Habilidades Fonológicas de Cardoso – Martins, Haasee Wood, em 1998, pelo laboratório de Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tarefa de detecção de rima (TDR)

O objetivo desta primeira tarefa aplicada (TDR) foi o de verificar a capacidade do aluno de identificar, dentre três palavras diferentes enunciadas pelo aplicador, as duas que terminassem com o mesmo som. Exemplificando, dentre as palavras BONECA – PETECA – VESTIDO, as que rimam são BONECA e PETECA. Para cada item foram apresentadas três figuras correspondendo às palavras experimentais, a fim de minimizar a sobrecarga da memória, como no exemplo a seguir:

Ficha de aplicação - TDR



Tarefa de Detecção de fonema (TDF)

A segunda tarefa foi aplicada foi a Tarefa de detecção de fonema. Cujo objetivo foi verificar se o aluno era capaz de identificar duas palavras dentre três que começassem com o mesmo som. A tarefa foi aplicada individualmente e as três palavras foram apresentadas ao aluno. Pediu-se que ele indicasse duas palavras que começassem com o mesmo som. A título de exemplo, dentre as palavras SAPO – SINO – BOLA, a identificação correta é SAPO e SINO. Nos itens de prática, as respostas corretas foram elogiadas e as incorretas, corrigidas; nenhum feedback foi dado durante o experimento.

Tarefa de subtração de fonema (TSF)

A Tarefa de subtração de fonema (TSF) avaliou a capacidade de subtrair fonemas, neste caso, o primeiro som de uma palavra. O aplicador falou uma palavra com o objetivo de pedir ao aluno que subtraísse o primeiro som da palavra, o primeiro fonema, para formar uma nova palavra, como por exemplo, a palavra *MOLHO*, sem o M, ficaria *OLHO*. A aplicação foi feita individualmente. Nos itens de prática, as respostas corretas foram elogiadas e as incorretas, corrigidas. Nenhum feedback foi dado durante o teste.

Tarefa de substituição de fonema (TSBF)

A quarta e última tarefa realizada pelos participantes dos grupos 1 e 2 foi a Tarefa de substituição de fonema (TSBF). Essa tarefa é composta por três itens de prática e dez itens de teste. O aplicador pediu ao aluno para subtrair o primeiro som de uma palavra e substituir por outro som especificado pelo aplicador, por exemplo: GATO com /r/ = RATO. A aplicação foi feita individualmente. Nos itens de prática, as respostas corretas foram elogiadas e as incorretas, corrigidas. Durante o teste não foi dado nenhum feedback.

4.2.2.2. Entrevista (E)

Foram feitas algumas perguntas oralmente em forma de entrevista individual aos alunos dos grupos 1 e 2 para se tentar compreender como é o auxílio familiar recebido por eles durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita (anexo 4).

As perguntas foram:

1. Você gosta de vir à escola?
2. Do que você mais gosta nas aulas?
3. Do que você não gosta nas aulas?
4. Alguém o ajuda com as atividades escolares em casa? Quem?
5. Você lembra como foi, bem no começo, como foi que você aprendeu a ler e a escrever? Alguém o ajudou?

Cada resposta foi registrada e transcrita pela pesquisadora, para posterior análise.

4.3. Procedimentos de análise dos dados

As respostas dadas pelas crianças durante as avaliações foram analisadas de acordo com os critérios descritos a seguir.

4.3.1. Tarefa de Escrita de Palavras (TEP)

As palavras escritas, considerando cada participante foram analisadas seguindo os critérios abaixo:

Escrita correta das palavras :

- **Categoria 1 :** palavras com escrita ortográfica correta. Ausência ou violação de acentuação não foram computados como erro. Exemplo: inconsciência - por ausência = inconsciencia - ou troca = inconsciência.

Palavras escritas com erros:

- **Categoria 2 :** Que violam as normas de escrita ortográfica, porém que não ferem a fonologia do sistema alfabético. Neste tipo de erro, falta ao aluno a prática de analisar e refletir sobre a linguagem, e conseqüentemente sobre as regras ortográficas vigentes, embora conheça o princípio alfabético.

Exemplos: representação múltipla do mesmo fonema, por exemplo: chinesa = *Xinesa;* apoio na oralidade, por exemplo: ensolarado = *ensolaradu;* letras parecidas, por exemplo: consulesa = *comsulesa*; outras hiposegmentação - hipersegmentação.

- **Categoria 3 :** Erros que violam as normas ortográficas que ferem a fonologia do sistema de escrita alfabético. Neste tipo de erro, o aluno demonstra não ter ainda o domínio do princípio alfabético. Foram considerados quatro tipos de violações:

1. Palavras escritas com erros que ferem a fonologia,

exemplos: criminosos = griminozo, cadeira = cateira

2. Omissão de letras, de modo que não se consegue reconhecer qual palavra deveria ser escrita,

por exemplo: princesa = *piea;* acréscimo de letras, por exemplo: ensolarado = *enborado;* troca de letras que fere a fonologia, por exemplo: beleza = *peleza*

3. Uso de letras do alfabeto de modo assistemático e sem relação identificável com a palavra a ser escrita.

Lacunas:

- Palavras ditadas e não escritas.

4.3.2. Tarefa de Compreensão de Leitura (TCL)

Cada resposta correta, ou seja, que relacionava a frase à imagem correspondente, recebia 1 ponto, sendo máximo de 16 pontos. Foram consideradas quatro faixas de pontuação:

- de 0 a 4 acertos
- de 5 a 8 acertos
- de 9 a 12 acertos
- de 13 a 16 acertos

4.3.3. Tarefas de avaliação das habilidades metafonológicas

- *Tarefa de Detecção de Rima – (TDR) – 0 a 12 pontos*

Ao participante, após orientações e treino feito pela pesquisadora, era pedido para indicar as duas palavras que rimassem, dentre as três palavras apresentadas e mostradas através de figura, por exemplo: TOMATE - MARTELO – CHINELO; quando a resposta era correta, MARTELO e CHINELO, a pontuação era = 1; quando a resposta era considerada errada, MARTELO e TOMATE ou TOMATE e CHINELO, então a pontuação era = 0.

- *Tarefa de Detecção de Fonema – (TDF) – 0 a 12 pontos*

Nessa tarefa, era pedido para que o aluno indicasse duas palavras, dentre as três palavras ditadas, que começassem com o mesmo som, por exemplo: PANELA - PIPOCA – CORUJA; a resposta considerada correta era PANELA e PIPOCA, valendo 1 ponto, e incorreta, quando a resposta era CORUJA e PIPOCA, ou CORUJA e PANELA, valendo 0 ponto.

- *Tarefa de Subtração de Fonema – (TSF) – 0 a 10 pontos*

Após orientação e treino, foi pedido ao participante para que retirasse o primeiro som ouvido da palavra ditada pela pesquisadora, por exemplo: FILHA sem */f/* (som pronunciado pela pesquisadora do fonema f); a resposta ILHA era considerada correta, pontuando 1; para resposta incorreta, a pontuação foi 0.

- *Tarefa de Substituição de Fonema – (TSBF) – 0 a 10 pontos*

Ao comando da pesquisadora foi pedido para que o participante trocasse o primeiro som da palavra ditada por outro som também indicado pela pesquisadora. Exemplo: DIABO com */k/* (som pronunciado pela pesquisadora do fonema k); a resposta correta era QUIABO, pontuando 1, e outra resposta, como CABO, obteve 0 ponto.

4.3.4. Entrevista – (E)

As respostas foram tabuladas, considerando-se as categorias de análise:

- Foi a professora quem a ensinou a escrever
- Foi em casa que alguém a ensinou a escrever
- Há ajuda de alguém em casa para estudar
- Não há ajuda de ninguém em casa para auxiliar nos estudos

A seguir, os dados coletados serão apresentados e analisados.

V. Apresentação e análise dos resultados

Inicialmente, serão apresentados os resultados que se referem à primeira etapa da pesquisa: avaliação da habilidade de escrita de palavras e de compreensão de leitura de frases dos 140 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

A seguir, serão apresentados os resultados dos dois grupos de alunos: o Grupo 1 (G1) composto pelos 20 alunos com alto desempenho nas Tarefas de Escrita de Palavras e Compreensão de Leitura de Frases, e o Grupo 2 (G2) composto pelos 20 participantes com baixo desempenho nas mesmas tarefas.

5.1. Como se apresentam a habilidade de escrita de palavras e de compreensão de leitura de frases de um grupo de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental?

Os resultados obtidos pelos 140 participantes nas Tarefas de Escrita de Palavras (TEP) e de Compreensão de Leitura de Frases (TCL) encontram-se no Anexo 5.

5.1.1. Habilidade de escrita de palavras

Os 140 participantes foram convidados a participar da realização da tarefa de Escrita de Palavras (TEP) que consistia no ditado de 60 palavras. As palavras escritas foram analisadas de acordo com as seguintes categorias:

1. Palavras com escrita ortográfica correta, sendo que os erros de acentuação não foram considerados;
2. Palavras escritas com diferentes tipos de violação da norma ortográfica, mas que não ferem a fonologia, como por exemplo, a escrita de *xina* para a palavra China;
3. Escrita com erros que não obedecem às regras de combinação do princípio alfabético violam a fonologia da palavra, ou que, embora apresentem letras que pertençam à palavra, não formam sílabas que permitam o reconhecimento da palavra escrita, por exemplo, ***piea*** para a palavra princesa, ou ***aglmefleca*** para a palavra natureza.

Na Tabela 2, estão as freqüências de cada uma das três categorias.

Tabela 2- Desempenho dos alunos na Tarefa de escrita de palavras (TEP)

	Escrita correta	**Escrita com violações**			**Palavras não escritas**	**Total**
Categorias de análise	**1. Palavra com escrita ortográfica correta**	**2. Escrita de palavras com violações que não ferem a fonologia**	**3. Escrita de palavras com violações do princípio alfabético**			
			Violações que ferem a fonologia	Uso inadequado das letras do alfabeto	Lacunas: palavras ditadas e não escritas	
Total	**2668**	**3143**	**2224**	**322**	**43**	**8400**
%	**31.76**	**37.42**	**26.48**	**3.83**	**0.51**	**100**

Escore máximo 60 palavras ditadas = 8400 palavras escritas pelos 140 participantes

Das 8400 palavras possíveis de serem escritas pelos 140 alunos, 99.49% foram escritas, ou seja, foram 8357 palavras escritas, e apenas 0.51% das palavras não sofreram tentativa de escrita, e estas não foram escritas pelo mesmo participante.

Como se pode ver, somente 31.76% das palavras foram escritas corretamente, isto é, obedecendo às regras ortográficas da língua. Considera-se que o índice é muito baixo uma vez que os alunos têm pelo menos 4 anos de escolarização.

Quanto à acentuação, dentre as 60 palavras ditadas, apenas 5 palavras eram acentuadas*: inconsciência, exatidão, concentração, explicação e inexplicável.*

As palavras *exatidão, concentração e explicação* foram acentuadas pela maioria dos participantes. As palavras *inconsciência e inexplicável,* que exigem o acento circunflexo e agudo, foram acentuadas por apenas dois participantes. Outros, além de não acentuarem corretamente essas palavras, cometeram outras violações que ferem ou não a fonologia do sistema alfabético. Exemplos:

inexplicável	inesprícaveu,	inesplicavéu	imespícavu,
inconsciência	inconciencia,	inconsienssia,	imcomssiecia

Esses resultados sugerem que os participantes demonstraram ter maior facilidade sobre o til, talvez por este representar expressamente a fonetização da palavra; diferente aconteceu com o acento agudo, a respeito do qual os alunos apresentaram pouco conhecimento uma vez que o uso desse acento exige, além da fonetização da palavra, o conhecimento ortográfico da mesma.

O índice de palavras escritas com algum tipo de erro foi de 67.73%, dando uma média de 40 palavras escritas com algum tipo de erro por participante; 37.42% das palavras escritas com erros apresentaram violações que não ferem a fonologia do sistema de escrita alfabético, sendo estes considerados menos graves, pois sugerem que o aprendiz possui compreensão da relação entre letras e sons, ou seja, entre grafema e fonema. Exemplos:

Escrita dos alunos	**Palavra ditada**
Xineza, xinesa,	**Chinesa**
xatice	**Chatice**

Xarmoza, xarmosa, charmoza	**Charmosa**
Relijiozo, relijioso	**Religioso**
saborozo	**Saboroso**
engrasado	**Engraçado**
Framseza, franceza	**Francesa**
Emsolarado, emssolarado, ençolarado	**Ensolarado**
Imgleza	**Inglesa**
Felismemte, felismemte	**Felizmente**
Ezatidão, esatidaõ	**Exatidão**
Alssiliadora,aussiliadora, auçiliadora.	**Auxiliadora**
naturesa	**Natureza**
Pobresa	**Pobreza**

A categoria de erros considerados de maior gravidade é a que reúne escritas de palavras com violações do princípio alfabético.

Nessa categoria, as palavras foram classificadas como podendo apresentar violações da fonologia do sistema alfabético e também o uso inadequado de letras de modo a não permitir a leitura da palavra ditada.

Considerando as palavras com erros que ferem a fonologia do sistema alfabético, o que sugere que o aprendiz ainda não compreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabético ou tem muito pouco domínio desse conhecimento, o índice foi de 26.48%. Essas palavras foram escritas com os seguintes tipos de violações:

- Troca de letras de modo a ferir a fonologia do sistema alfabético. Exemplos: a escrita ***GRIMONOZO*** para a palavra criminoso, ***JATISSE*** para chatice, ***PELEZA*** para beleza, ***DEIMOZO*** para teimoso, ***XENEJA*** para chinesa, ***FELISSA*** para velhice;

- Omissão de letras: a escrita ***PIEA***, ***PICEA*** ou ainda ***PIMSEZA*** para a palavra princesa, ***TOIE***, ***TOISI*** para tolice, ***AFADO*** para afilhado, ***PTEZA*** para portuguesa, ***EPRICAAÕ*** para explicação, ***FQA*** para franqueza;
- Acréscimo de letras: a escrita ***ENTOLARADU*** para ensolarado, ***XANMOZA*** para charmosa, ***FRENEGHEZA*** para freguesa.

As palavras escritas que tiveram letras usadas não relacionadas aos sons da palavra tiveram um índice de 3.83%. As escritas dessas palavras mostraram que esses aprendizes conhecem letras, mas não as relacionam com a escrita alfabética. Exemplos:

- a escrita de ***AGBMEFLCEA*** para a palavra natureza;
- ***UMSUMSMM*** para inglesa;
- ***TSSTFDIS*** para beleza;
- ***DOSLMTMDFA*** para fraqueza;
- ***CALENDARIO*** para ensolarado;
- ***ALFABETO*** para familiar.

Para os dois últimos exemplos, é bem possível que a criança tenha copiado dos cartazes que estavam expostos na sala de aula.

Num primeiro momento, o percentual de erros de 67.73% pareceu muito alto, e após uma análise minuciosa sobre os tipos de violações cometidas, percebeu-se que esses erros não queriam dizer que “as crianças não sabiam escrever nada”, mas mostraram que dentre as palavras escritas com algum tipo de violação, cerca de 37.42% foram escritas com violações que não ferem a fonologia do sistema alfabético, permitindo a leitura destas, porém demonstrando a falta de conhecimento a respeito da ortografia vigente.

Uma vez que 29.96% das palavras foram escritas em um nível muito mais precário, no mínimo é possível afirmar que o ensino da linguagem escrita não tem sido desenvolvido de maneira que atenda às expectativas para a escrita de um aluno da 4ª série no final do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

O resultado dessa avaliação da habilidade de escrita leva à exigência de se refletir sobre a gravidade dos tipos de erros presentes na escrita de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, e sobre como está sendo ensinada a linguagem escrita para as crianças nas escolas.

Sabe-se que o desenvolvimento da aprendizagem escrita é complexo e se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler e a escrever de forma convencional. A criança busca regularidades e padrões no sistema de escrita, de forma que aquilo que ela escreve venha a ser aceito como palavra e possa ser lido por outra pessoa (CORREA, 2001).

Nessa busca, as crianças iniciam um processo de reflexão metalingüística sobre o que a escrita representa – marcas gráficas dos sons que emitem quando falam. Nesse processo, é necessário um ensino sistemático (MORAIS, 1996).

Como mostra Gombert (2003), diferentemente da fala, que se desenvolve apenas com a convivência com outros falantes, a linguagem escrita precisa ser ensinada.

É equivocada a idéia de que apenas o contato ou a experiência com a linguagem escrita seja suficiente para a sua aprendizagem, pois o sistema de escrita alfabético é um sistema de representação e requer do aprendiz não só o domínio dos aspectos pragmáticos relacionados ao seu uso, mas também o conhecimento das convenções próprias do sistema alfabético. À medida que a criança inicia o processo de aprendizado da leitura por decodificação grafo- fonêmica e passa a encontrar as mesmas palavras escritas, aos poucos vai construindo um léxico mental ortográfico.

Carraher (1995) demonstra em seus estudos que a “descoberta” da natureza alfabética do sistema de escrita do português não significa o final do processo, pois a criança terá ainda que aperfeiçoar essa concepção de forma a produzir uma escrita ortográfica apropriada do português, e cabe à escola oferecer condições reais para a aprendizagem da linguagem escrita.

A escrita ortográfica é uma expectativa de escrita básica nesse momento de escolarização desses alunos; o domínio da ortografia não resulta simplesmente da aprendizagem do princípio alfabético pela criança; são necessárias outras habilidades, mas somente após o domínio desta é que o aprendiz é novamente desafiado a aprender as regras da linguagem escrita.

5.1.2. Compreensão de leitura de frases

A prova de avaliação de compreensão de leitura de frases foi realizada pelos 140 alunos e contava com 16 frases para serem relacionadas à imagem correspondente dentre quatro imagens apresentadas.

Como se pode ver no Anexo 5, as frases são razoavelmente simples, o que permite esperar um bom desempenho de alunos expostos a no mínimo 4 anos de ensino da linguagem escrita.

Quando a frase era associada à imagem correspondente, a criança pontuava 1, podendo chegar a 16 pontos.

Pode-se observar o desempenho dos participantes na Tabela 3.

Tabela 3 – Desempenho dos participantes na TCL por faixas de respostas corretas

Número de acertos	Freqüência	%
0 a 4	23	16.43
5 a 8	16	11.43
9 a 12	77	55
13 a 16	24	17.14
Total	**140**	**100%**

Escore máximo 16 pontos

Os resultados mostram que 72.14% dos alunos acertaram mais que 50% da tarefa; no entanto, quando se analisam mais proximamente os resultados, verifica-se

que apenas 17.14% dos alunos pontuaram entre 13 e 16 pontos, e somente um aluno, o participante número 128, relacionou corretamente todas as 16 frases com suas respectivas imagens; 27.86% dos alunos acertaram menos que 50% da atividade, demonstrando que a habilidade de compreensão de frases está num nível precário. Dentre eles, 6 alunos não relacionaram nenhuma das 16 frases às respectivas imagens, ficando com pontuação zero, sugerindo que nem mesmo conseguiram fazer a leitura das frases.

Excluindo-se os extremos, ou seja, os alunos que compreenderam mais, acertando mais itens, e os que compreenderam menos, acertando menos itens, pode-se observar que a maior parte dos alunos, cerca de 63.43%, acertaram entre 5 e 12 itens, mostrando ter a habilidade de compreensão de frases num nível precário.

Os resultados mostram que os alunos têm a habilidade de compreensão de frases pouco desenvolvida, pois nessa avaliação, os 140 participantes poderiam alcançar um máximo de 2240 respostas corretas; no entanto, responderam apenas 1269 itens corretos, atingindo um percentual de apenas 56.65% de acertos, como se pode ver no Anexo 5.

Quando se consideram as expectativas de aprendizagem para os alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, a situação se torna muito séria, pois é esperado que nesse momento, o aluno já tenha aprendido a ler e a compreender o que leu, assim como a escrever com proficiência.

Sobre isso, Morais (1996) mostra que ler não é adivinhar o que o código quer dizer; ler é saber decodificar o que as letras codificadas estão querendo dizer, e este é o primeiro passo para a leitura; em seguida, com o auxílio do vocabulário e conhecimento da realidade em que a criança esta inserida, ficará mais fácil a compreensão do que foi lido.

Após essa primeira parte da análise, prosseguiu-se com a segunda etapa da pesquisa.

5.2. Como se apresenta a relação entre o desenvolvimento das Habilidades Metafonológicas e a Habilidade de Escrita?

Os resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem da linguagem escrita (Tarefa de Escrita de Palavras – TEP e Tarefa de Compreensão de Frases – TCL) encontram-se no Anexo 6.

A análise desses resultados permitiu selecionar os 20 participantes com bom desempenho (G1) sendo considerados bons escritores e os 20 participantes com baixo desempenho (G2) considerados como maus escritores para a segunda etapa deste estudo.

A observação dos dados obtidos na avaliação de escrita (TEP), quando pareados aos resultados da Tarefa de compreensão de leitura (TCL), permite verificar a existência de uma tendência entre resultados: os alunos do G1 tiveram um bom desempenho na avaliação de escrita, e na avaliação de compreensão de leitura obtiveram um resultado semelhante; o mesmo aconteceu com os participantes do G2, que tiveram um mau desempenho na tarefa de escrita de palavras e também na tarefa de compreensão de leitura de frases.

Para esses dois grupos (G1 e G2) foi aplicada uma avaliação das Habilidades Metafonológicas, que se encontra no Anexo 7.

5.2.1. Habilidades Metafonológicas

Os participantes da pesquisa que constituíram os grupos G1 e G2 foram avaliados individualmente, realizando as tarefas de habilidades metafonológicas. O desempenho dos alunos dos G1 e G2 nessa avaliação pode ser observado a seguir na Tabela 4.

Tabela 4 – Desempenho dos participantes G1 e G2 na avaliação das Habilidades Metafonológicas

Tarefas de avaliação das habilidades metafonológicas	G1		G2	
	Freqüência de respostas corretas	%	**Freqüência de respostas corretas**	**%**
Tarefa de detecção de rima (TDR)	237	98.75	87	**36.25**
Tarefa de detecção de fonema (TDF)	222	92.5	44	**18.34**
Tarefa de subtração de fonemas (TSF)	194	97	9	**4.5**
Tarefa de substituição de fonemas (TSBF)	186	93	7	**3.5**
Total	839	85.09	147	14.90

Máximo de TDR=240 TDF = 240 TSF = 200 e TSBF =200

Na tarefa de detecção de rima (TDR) em que o objetivo era verificar o conhecimento da criança a respeito da habilidade de relacionar o som final da palavra com a sílaba final da palavra escrita, tanto os alunos do G1 como os do G2 demonstraram conhecer rima, pois de um total de 240 respostas, os participantes do G1 apresentaram um maior domínio, com 98.75% de acertos, e os alunos do G2 apresentaram um nível muito menor de conhecimento, com uma freqüência de 36.25% acertos.

Estes dados corroboram com Cardoso-Martins (1991), que mostra em seus estudos que a sensibilidade à rima, embora necessária, não parece desempenhar papel crítico para o domínio do princípio alfabético pela criança ao aprender português.

Na avaliação de habilidade fonêmica, o G1 também apresentou um melhor desempenho do que os participantes do G2.

Foram três as tarefas realizadas para avaliação da habilidade fonêmica e cada uma possuía um grau diferente de exigência de reflexão e de manipulação dos fonemas.

A primeira tarefa de detecção de fonemas (TDF) apresentava um grau menos exigente de reflexão por parte do aluno. Os participantes do G1 acertaram 92.5% da tarefa; em dois itens dessa tarefa, os alunos apresentaram erros iguais.

Quando a eles foi pedido para que identificassem a palavra dentre as três apresentadas que começava com som diferente, os alunos confundiram o som com o nome da letra, por exemplo, entre as palavras:

/s/	***/k/***	***/s/***	**Resposta**
Sorvete	**Coruja**	**cigarra**	**Sorvete (letra s)**

Os participantes do G2 acertaram 18.34%; o desempenho desses alunos mostrou que os mesmos tinham pouco conhecimento sobre os sons que estruturam as palavras.

Nas duas últimas tarefas, o grau de exigência a respeito do conhecimento sobre a estrutura sonora das palavras foi maior. Os alunos do G1 obtiveram um resultado de 97% de acertos na tarefa de subtração de fonema (TSF) e de 93% de acertos na tarefa de substituição de fonema (TSBF).

Esses resultados concordam com os achados de Correa (1999) que, em seu estudo, verificou que ao final da alfabetização, as crianças aprimoraram substancialmente a capacidade de análise fonológica.

Na avaliação da habilidade fonêmica, os alunos não alfabetizados (G2) apresentaram um número de acertos que diminuía conforme o grau de exigência da tarefa aumentava. Na tarefa de detecção de fonemas (TDF), os participantes tiveram 18.34% de acertos; na tarefa de subtração de fonema (TSF), os participantes acertaram um percentual de 4.5%; na tarefa de substituição de fonema (TSBF), os alunos apenas acertaram 3.5% dos itens, e muitas vezes, as respostas das crianças eram sem sentido algum, falando o nome de letras aleatórias ou falando o nome de uma vogal, ou ainda permaneciam em silêncio dizendo que não sabiam, mostrando não conhecer os sons das letras.

Esses resultados permitem confirmar que as habilidades fonêmicas são mais exigentes do que a de rima, e que a habilidade em subtrair fonemas parece exigir menos reflexão a respeito dos sons do que a habilidade de substituir fonemas.

5.2.2. Os Bons e os Maus Escritores

A comparação entre os participantes dos G1 (bons escritores) e G2 (maus escritores) revela diferenças significativas; quando relacionados os resultados das avaliações das Habilidades Metafonológicas e da Habilidade de Escrita, é possível verificar uma forte relação entre os resultados das análises, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5- Desempenho dos participantes nas avaliações da habilidade de escrita (TEP), compreensão de leitura de frases (TCL) e das habilidades metafonológicas (THMF)

T / P	TEP						TCL		THMF									
	Palavras corretas	**%**	**Palavras com violações que não ferem a fonologia**	**%**	**Palavras com violações que ferem a fonologia**	**%**	**Nº de acerto**	**%**	**TDR**	**%**	**TDF**	**%**	**TSF**	**%**	**TSBF**	**%**	**Total THMF**	**%**
G 1	1032	12.28	164	1.96	0	0	240	10.71	237	98.75	222	92.5	194	97	186	93	839	95.35
G 2	19	0.23	92	1.09	1089	12.96	22	0.98	87	36.25	44	18.34	9	4.5	7	3.5	147	16.70

Maximo TEP= 8400 palavras possíveis de serem escritas – TCL = Maximo de 2240 acertos. Máximo de nas THMF= TDR= 240 TDF =240 TSF = 200 e TSBF =200.

escrita apresentada pelos alunos do G1 demonstra domínio do princípio alfabético; tiveram 12.28% de acertos na tarefa de escrita (TEP) dentre as 8400 palavras possíveis de serem escritas, e os poucos erros, cerca de 1.96%, são originários do conhecimento ortográfico, sendo este percentual normal nesse momento da escolarização. Na avaliação de compreensão de leitura, pode-se observar que esse grupo obteve um resultado razoável, o índice de acertos dos 140 alunos nessa tarefa foi de 56.65%; deste percentual, os alunos do G1 foram responsáveis por 10.71% dos acertos.

Quando esses resultados são relacionados aos da avaliação das habilidades metafonológicas, pode-se verificar uma relação entre eles, pois assim como na habilidade de escrita e de compreensão de leitura de frases, os alunos tiveram um bom desempenho na avaliação das habilidades metafonológicas, com 95.35% de aproveitamento; nas tarefas fonêmicas, apresentaram um índice de 94.06% de acertos.

Os resultados mostram que os participantes do G1 foram capazes de transcrever os sons de uma palavra individual em sua forma escrita realizando a conversão de uma seqüência de sons em sinais gráficos correspondentes, demonstrando ter essa habilidade desenvolvida, independente da palavra ser conhecida por eles, concordando com Pinheiro (1994) que, em seu estudo, verificou que a conversão das seqüências sonoras em seqüências de letras durante a aquisição da escrita depende da habilidade para decompor palavras faladas em segmentos cada vez menores, uma vez que a direção da escrita vai primordialmente do som para a letra.

Os participantes do G2 apresentaram um resultado muito diferente do G1; esses alunos, no que se refere à habilidade de escrita, mostraram não dominar o princípio alfabético; escreveram a maioria das palavras com violações que ferem a fonologia do sistema alfabético; 26.48% das palavras escritas na realização da tarefa de escrita de palavras pelos 140 participantes continham esse tipo de violação; dentre elas, 12.96% foram escritas pelos alunos do G2.

Na tarefa de compreensão de leitura de frases, em que o índice de acertos dos 140 participantes foi de 56.65%, o percentual de acertos dos alunos do G2 foi de 0.98%; este resultado parece muito ruim e permite afirmar que eles não lêem ou têm muita dificuldade para a leitura. Na avaliação das habilidades metafonológicas, os resultados também foram baixos: o G2 acertou apenas 16.70% dos itens das tarefas metafonológicas, sendo que acertou apenas 13.59% da tarefa de rima e 9.37% da tarefa de habilidade fonêmica.

Esses resultados corroboram os estudos realizados por Adams (1990), Capovilla (2005) e Morais (1996) que, com base em seus estudos empíricos, sugerem que dificuldades nas habilidades que permitem a compreensão do princípio alfabético em um sistema de escrita (habilidades metafonológicas) têm sido indicadas como fonte de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita de crianças.

Os resultados das comparações entre os participantes do G1 (bons escritores) e do G2 (maus escritores) no presente estudo mostram diferenças de desempenho em todas as tarefas de avaliação, tanto nas de escrita e compreensão e leitura de frases, quanto nas das habilidades metafonológicas apresentadas na pesquisa, permitindo verificar a existência de uma estreita relação entre as habilidades metafonológicas e a habilidade de escrita, confirmando a importância do desenvolvimento das habilidades metafonológicas para o desenvolvimento da habilidade de escrita (CORREA, 2001; MALUF, 2003, 2004, 2007, 2008; SANTOS, 2004; SICCHERINO, 2007; DINIZ, 2008).

5.3. Como tem sido o acompanhamento da aprendizagem dessas crianças por parte da família?

Após a avaliação das habilidades metafonológicas, foi feita uma entrevista com os participantes dos G1 e G2 para se tentar compreender qual é o auxílio que a criança recebe para o aprendizado da leitura e da escrita.

As respostas foram analisadas e tabuladas, considerando-se as seguintes categorias de análise, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 - Sobre o aprendizado da leitura e da escrita

Participantes / Respostas	G 1	%	G 2	%	Total	%
1 - Foi a professora quem a ensinou a ler e a escrever	6	30%	12	60%	**18**	45%
2 - Foi em casa que alguém a ensinou a ler e a escrever	14	70%	8	40%	**22**	55%
Total	20	100%	20	100%	**40**	100%
3 - Há ajuda de alguém em casa para estudar	16	80%	7	35%	**23**	57.5%
4 - Não há ajuda de ninguém em casa para auxiliar nos estudos	4	20%	13	65%	**17**	42.5%
Total	**20**	**100%**	**20**	**100%**	40	100%

G 1 = Bons escritores /G 2 = maus escritores

Dos 20 alunos do G1, apenas 30% disseram que foi a professora da 1ª série quem os ensinou a ler e a escrever; os outros 70% disseram ter aprendido em casa, principalmente com a mãe, “que mandava juntar as letras com o A - E - I - O - U”.

Dos alunos do G2, 60% responderam que quem os ensina a ler e escrever é a professora, e 40% disseram que é em casa que estão aprendendo a ler e a escrever; 80% dos alunos do G1 disseram ter ajuda de alguém para estudar em casa, como a mãe, irmão, avó, tia e outros. O restante, 20% de alunos, respondeu não ter auxílio em casa para estudar.

Entre os participantes do G2, 35% dos alunos disseram ter ajuda de alguém em casa, sendo irmão mais velho, mãe ou avó; 65% dos participantes, isto é, a maioria, disseram não ter ninguém para ajudar em casa com os estudos.

Os resultados mostram que os alunos que apresentaram melhor desempenho recebem, com maior freqüência, algum auxílio em casa e acreditam ter aprendido a ler e a escrever em casa, parecendo assim dar menor crédito à escola; enquanto que os alunos com baixo desempenho de maneira geral não recebem auxílio em casa e afirmam com maior freqüência que “é na escola que aprendem a ler e escrever”.

Esses resultados, embora ainda iniciais, levantam mais uma vez a questão de saber qual o papel da família na aprendizagem escolar. Pensamos que, embora a família tenha importante papel a desempenhar na aprendizagem, a ausência ou precariedade de ajuda familiar não isenta em hipótese alguma a responsabilidade da escola no cumprimento de seus objetivos de ensinar a todos a ler e escrever. A análise destes permite ainda a reflexão sobre a eficiência dos caminhos metodológicos utilizados para o ensino da linguagem escrita em nossas escolas,

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi verificar como se apresenta a relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas.

A hipótese investigada defendia que as crianças que apresentassem a habilidade de escrita desenvolvida também teriam as habilidades metafonológicas desenvolvidas, e os alunos que apresentassem o não domínio da linguagem escrita apresentariam um atraso no desenvolvimento das habilidades metafonológicas, e esta encontrou sustentação nos achados deste estudo.

Os resultados da tarefa de escrita demonstraram uma escrita considerada precária para alunos que se encontram na 4ª série do Ensino Fundamental. Dos 140 alunos participantes, 24 crianças escreveram mais que 50% das palavras corretamente num nível ortográfico, 15 crianças não escreveram nenhuma palavra correta e 72% dos alunos escreveram menos que 50% das palavras corretamente, demonstrando compreender o princípio alfabético, mas possuir pouco conhecimento a respeito das regras de escrita.

Em relação à avaliação das habilidades metafonológicas, verificada nos dois grupos selecionados dentre os 140 participantes, sendo os (G1) 20 melhores escritores e os (G2) 20 piores escritores, foi possível verificar que as habilidades metafonológicas estão relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Os participantes da pesquisa que apresentaram as habilidades metafonológicas desenvolvidas foram os mesmos que mostraram ter domínio sobre a linguagem escrita num nível ortográfico. Os alunos que apresentaram as habilidades metafonológicas pouco desenvolvidas foram os mesmos que demonstraram não dominar o princípio alfabético de escrita.

Esses resultados corroboram os achados anteriores (BARRERA & MALUF, 2003; SANTOS, 2004; SICCHERINO, 2007; DINIZ, 2008, CARDOSOS – MARTINS,

CORRÊA & MARCHETTI, 2008) confirmando a existência de uma forte relação entre as habilidades metafonológicas e a aquisição da linguagem escrita.

Os resultados da avaliação das habilidades metafonológicas sugerem que a tarefa que avaliou a habilidade com as rimas parece ser mais fácil do que as tarefas fonêmicas, pois tanto os bons escritores quanto os maus escritores demonstraram saber detectar rima com muito mais facilidade do que fonemas, concordando com estudos realizados por CARDOSO-MARTINS (1995, 1996) e ROAZZI (1991), que afirmam que a rima apresenta uma contribuição mais modesta para o desenvolvimento da leitura e da escrita na língua Portuguesa falada no Brasil.

Os achados referentes às tarefas fonêmicas demonstraram que os alunos encontraram mais dificuldade para realizar essa tarefa do que na de rima; os alunos considerados bons escritores (G1) demonstraram ter conhecimentos desenvolvidos a respeito dos fonemas, apresentando um bom desenvolvimento dessa habilidade, enquanto que os participantes considerados maus escritores (G2) mostraram um desempenho muito inferior ao dos alunos do G1, sugerindo o não desenvolvimento dessa habilidade.

Concordando com Pinheiro (1994), que explica que para aprender o princípio alfabético é necessário compreender 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 a letra. Se a criança não desenvolve essa habilidade, a aprendizagem da linguagem escrita fica muito mais difícil.

Esses achados concordam ainda com estudos que afirmam que a habilidade de rima parece se desenvolver antes da habilidade fonêmica, havendo uma evolução entre as habilidades metafonológicas dependendo da exposição à instrução explícita do alfabeto e da relação grafema-fonema, pois quanto mais a criança tem a habilidade de escrita desenvolvida, mais tem a habilidade fonêmica desenvolvida (CARDOSO-MARTINS, 1995; CAPOVILLA, 2003; SANTOS, 2004).

Esses resultados sugerem uma questão que vem sendo discutida há muito tempo sobre o papel da escola na alfabetização das crianças.

A pesquisa mostrou que os alunos do G1 recebem auxílio em casa com os estudos e afirmam ter aprendido a ler e a escrever com a mãe, tia ou irmã, enquanto que os participantes do G2 disseram não receber auxílio em casa por parte de ninguém, e responderam às questões da entrevista referindo-se exclusivamente à escola *como o lugar "onde estão aprendendo a ler e escrever".*

Ficou aqui colocada uma questão, que pesquisas ulteriores poderão ajudar a responder: "Por que as crianças que não recebem auxílio em casa não estão aprendendo na escola"?

O estudo mostra um atraso no desenvolvimento das habilidades metafonológicas, e consequentemente, um precário desenvolvimento da habilidade de escrita. Isso recomenda fortemente as práticas para o desenvolvimento da linguagem oral, das habilidades metafonológicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para a melhora do ensino é importante conhecer o processo de aprendizagem para pensar sobre as práticas de alfabetização que melhor atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Essas práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas de forma lúdica que incidem na aprendizagem da linguagem escrita, como pode ser visto em Adams (2006).

Os resultados obtidos sustentam nossa expectativa de que estudos como este venham a contribuir para que as habilidades metalingüísticas e em especial as habilidades metafonológicas, se tornem objeto de estudos voltados para a formação de professores alfabetizadores. É inaceitável, do ponto de vista dos conhecimentos da psicologia cognitiva, que muitos de nossos alunos passem pela escola e permaneçam sem aprender a ler e a escrever. Cabe a nós, educadores, buscar diferentes estratégias para ensinar a linguagem escrita considerando que a

alfabetização exige o tempo de aprender sobre o sistema de escrita, sobre os princípios que o regem, em seguida, o processo que conduz o aprendiz a ler para compreender, e posteriormente, aprender através do ato de ler e escrever, pois dessa aprendizagem dependerá em grande parte o seu futuro em nossa sociedade.

Referencias bibliográficas

ADAMS, M.J.; Foorman, R.B.; Beeler, T. *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre, Atmed. 2006.

BARRERA,S. D. *Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita*. In: M. R. Maluf (Org.), Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização (p 65 – 90). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

_____. & MALUF, M. R. *Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental.* Psicologia Reflexão e Crítica,16(3),491-502. 2003

_____.; PLACITELI, D. A. *Influencia do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldade na alfabetização*. In. Maluf, M. R.; Guimarães, S.R.K. (org.). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: Editora UFPR, p.167-188. 2008.

CAGLIARI, L. C. *Diante das Letras: A Escrita na Alfabetização*. Campinas, SP. Mercado das Letras. 1999.

CAPELLINI, S. A. & CIASCA, S. M. *Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem.* Temas sobre Desenvolvimento, 52(9), 4-10. 2000.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon.(2000)

CAPOVILLA, F. (org). *Os novos Caminhos da Alfabetização Infantil.* Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em alfabetização Infantil. SP. Edições Cientificas Memnon. 2003.

CARDOSO-MARTINS, C. *A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.* Cadernos de Pesquisa, 76, 41-49.1991.

_____. *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. 1995.

_____. & FRITH, U. *Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 12(1), 209-225. 1999.

_____. & PENNINGTON, B. F. *Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita?*; Evidência de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura. Psicologia: Reflexão e Critica, 14(2), 387-387. 2001.

_____. CORRÊA, M. F., MARCHETTI, P. M. T. *O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da Escrita: o caso do Português do Brasil.* In. Maluf, M. R.; Guimarães, S.R.K. (org.). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: Editora UFPR, p.137-153. 2008.

CÁRNIO, M. S. & SANTOS, D. dos. *Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental*. Pró-fono,17(2), 195-200. 2005.

CIELO, C. A. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.* Pró-fono, 14(3), 301-312. 2002.

CORREA, J.; MEIRELES. S, E. S., & MACLEAN, M. *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. 1999.

CORREA, J. *A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20(1), 69-75. 2004.

_____. SPINILO, A., LEITÃO, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Nau editora. Rio de Janeiro. 2001.

DINIZ, N.L.B. *Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita.* Doutorado – Instituto de psicologia. USP. São Paulo. 2008.

FRITTH, U. *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In E.Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.).Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading.London:Routledge & Kegan Paul. 1985.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development.* Chicago, University of Chicago Press. 1992.

_____. *Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura.* In: M. R. Maluf (Org.), Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

_____. MALUF.M.R. *Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita.* In. Maluf, M. R.; Guimarães, S.R.K. (org.). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: Editora UFPR, p.123-135. 2008.

GUIMARÃES, S.R.K. *O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas.* In: M. R. Maluf (Org.), Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização (pp. 149-184). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

_____. *Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19(1), 33-45. 2003.

_____. *Aprendizagem da leitura e da escrita.* São Paulo: Vetor. 2005.

INEP. Disponível em: http:// www.inep.gov.br – acesso em 14/11/2008 - - acesso aos últimos relatórios de avaliação – PISA (2006) e SAEB (2005).

MALUF, M. R. & BARRERA, S. D. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares.* Psicologia: Reflexão e Critica, 1(10), 125-145. 1997.

_____. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

_____. ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. *Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras.* Boletim de Psicologia, São Paulo, vol. LVI, n. 124, p. 67-92. 2006.

_____.; GUIMARAES, S.R.K. (org.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita.* Curitiba: Editora UFPR. 2008.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. *A dimensões morfológicas nos principais modelos de aprendizagem da leitura.* In: MALUF, M. R. (org). Psicologia Educacional: questões contemporâneas. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 105 – 106. 2004.

MARCHETTI, P.M.T. *O desenvolvimento da consciência fonológica no inicio da pré – escola.* UFMG. Dissertação de Mestrado. 2007.

MORAIS, A. *A arte de ler.* São Paulo: Unesp. 1996.

NUNES, T., BUARQUE, L. & BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e prática.* São Paulo: Cortez. 2007.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B. & KESKE-SOARES, M. *A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização*. Pró-fono,17(2),175-184. 2005.

PESTUN, M.S.V. *Investigação precoce da consciência fonológica e futura habilidade de leitura e escrita.* Temas sobre Desenvolvimento, v.13, n.73, p.5-12, 2004.

PINHEIRO, A. M. V. *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva.* Campinas: Editorial Psy. 1994.

REGO, L. L. B. *Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 11, n. 1, p. 51-60. 1995.

SALLES, J. F. Processos de leitura e escrita em crianças: aporte cognitivo. In. MALUF, M. R.; GUIMARAES, S.R.K. (org.).Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: Editora UFPR, 2008 p.267-290.

_____. MOTA, B.; PARENTE, M. A. M. P. *Desenvolvimento da Consciência Fonológica de crianças de 1ª e 2ª série.* Pro – fono. Revista de atualização cientifica. Carapicuíba. SP. V.11, nº 2, p.68 – 76. 1999.

SANTAMARÍA, L; LEITÃO, P. B.; FERREIRA, V. J. V. *Consciência fonológica no processo de alfabetização.* Revista CEFAC, São Paulo, v.6, n.3, 237-241, jul-set, 2004.

SANTOS, M. J. dos. *Consciência Fonológica e Educação Infantil: aplicação de um Programa de Intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita*. PUCSP. Doutorado. 2004.

_____. ZANELLA, M.S.; MALUF, M. R. *Aprendizagem das regras ortográficas: contribuições da pesquisa*. In. MALUF, M. R.; GUIMARAES, S.R.K. (org.). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: Editora UFPR, p.253-266. 2008.

SICCHERINO, L.A.F. *Consciência fonológica e a aquisição da escrita: um estudo com crianças do 1º ano do ensino fundamental.* Dissertação de mestrado. PUC/SP, São Paulo. 2007.

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 1998.

YAVAS, F. *Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral*. Campinas. Cadernos de pesquisa nº 14, p.39 – 51. 1998.

ZANELLA, M. S. *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do ensino fundamental*. PUCSP. Doutorado. 2007.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto alegre. Artmed. 1998.

ANEXOS

1- Tarefa de escrita de palavras – (TEP) – aplicação coletiva

Código para análise: _____

Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____ **Acertos :**_____

Ditado de palavras

1	ensolarado	portuguesa	fraqueza
2	familiar	inconsciência	tolice
3	camponesa	sutileza	associado
4	cuidadoso	meiguice	felizmente
5	realeza	inexpressivo	consulesa
6	burrice	inglesa	rigorosa
7	conceituado	criminoso	pobreza
8	afilhado	charmosa	esquisitice
9	francesa	moleza	exatidão
10	teimoso	marotice	concentração
11	natureza	traçado	burguesa
12	maluquice	necessidade	saboroso
13	Impressionado	freguesa	dureza
14	aconselhar	prazeroso	velhice
15	princesa	beleza	explicação
16	inexplicável	chatice	lapiseira
17	tristeza	falsificado	polonesa
18	criancice	engraçado	famoso
19	gostoso	chinesa	grandeza
20	auxiliadora	religioso	imundice

1- Tarefa de escrita de palavras – (TEP) – ditado 60 palavras – Folha do aluno

Código para análise: _____

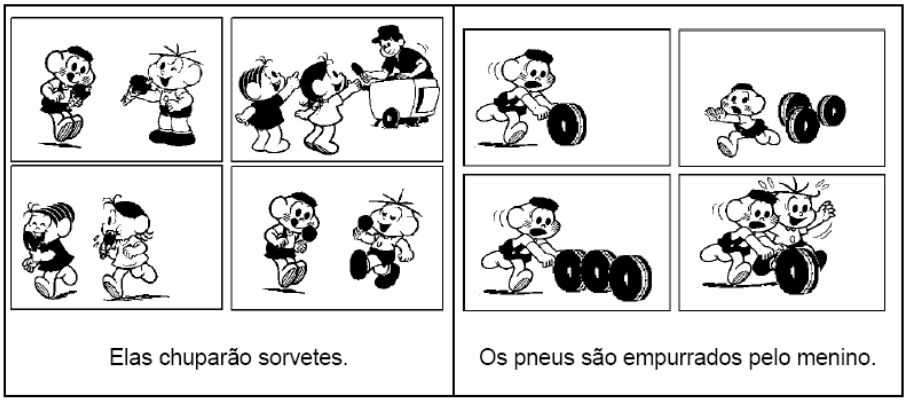
Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____ **Acertos :**_____

2- Tarefa de compreensão de leitura (TCL) – aplicação coletiva

Código para análise: _____
Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____ **Acertos :**_____

FIGURAS: 1 -2

FIGURAS: 3 - 4



FIGURAS: 5 -6

FIGURAS: 7-8

FIGURAS: 9 - 10

FIGURAS: 11 -12

FIGURAS: 13 -14

FIGURAS 15 - 16

3 - Tarefas de avaliação das habilidades metafonológicas - aplicação individual

Tarefa de detecção de rima (TDR)

Código para análise: _____
Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____

FICHAS ILUSTRADAS

Itens de Prática			**Pontuação**
GATO	MATO	FADA	
TAPETE	BARALHO	SORVETE	
SERROTE	PACOTE	FIVELA	
TOMATE	MARTELO	CHINELO	
Itens de Teste			
DEDO	BALA	MALA	
BOLA	COLA	NEVE	
FOGUETE	BALANÇA	SORVETE	
SOMBRINHA	NOVELO	CAMELO	
TUCANO	CHUPETA	CANETA	
GIRAFA	PIANO	GARRAFA	
IGREJA	FANTOCHE	CEREJA	
ABELHA	ORELHA	CHINELO	
CHICOTE	COELHO	ESPELHO	
COQUEIRO	BANHEIRO	PIPOCA	
JANELA	MORCEGO	FIVELA	
BONECA	PETECA	VESTIDO	
Total			

Tarefa de detecção de fonema – (TDF)

Código para análise: _____
Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____

Itens de Prática			**Pontuação**
SAPO	SINO	BOLO	
BARALHO	SERROTE	BUZINA	
PANELA	PIPOCA	CORUJA	
TELHADO	FIVELA	FOGUETE	
Itens de Teste			
SORVETE	CORUJA	CIGARRA	
FANTOCHE	MOCHLA	MACACO	
FACA	FITA	BOLA	
CHUPETA	CHINELO	TOMATE	
DOCE	BOLA	DEDO	
CANETA	MEDALHA	MINHOCA	
BANANA	CIGARRO	BOLICHE	
VASSOURA	VESTIDO	PACOTE	
GUITARRA	GORILA	JANELA	
TOMATE	RAINHA	RELÓGIO	
TELHADO	BUZINA	TAPETE	
CEREJA	PANELA	PIRATA	
Total			

Tarefa de subtração de fonema _ (TSF)

Código para análise: _____
Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____

Item	**Realização**	**Pontuação**
Exemplo		
ANÃO sem /a/	NÃO	
IMUNDO sem /i/	MUNDO	
Itens de Prática		
CALÇA sem /k/	ALÇA	
FILHA sem /f/	ILHA	
GALHO sem /g/	ALHO	
SINO sem /s/	INO	
CURSO sem /s/	URSO	
Itens de Teste		
MOLHO sem /m/		
CHUVA sem /x/		
SONDA sem / s/		
CASA sem /k/		
JAULA sem / j/		
NAVE sem /n/		
GAVIÃO sem /g/		
POVO sem /p/		
BARCO sem /b/		
RÉGUA sem /r/		
Total		

Tarefa de substituição de fonema – (TSBF)

Código para análise: _____
Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____

Item	**Realização**	**Pontuação**
Itens de Prática		
GATO com /r/	RATO	
LÁBIO com /f/	FÁBIO	
FACA com /m/	MACA	
Itens de Teste		
BALA com /s/		
GALO com /k/		
MAR com /l/		
MILHO com / f/		
DIABO com /k/		
SERRA com /t/		
CADEIRA com /m/		
PENTE com /j/		
CHAVE com /n/		
JANELA com /p/		
Total		

4 - Entrevista – (E) – aplicação individual

Código para análise: _____
Escola:_____**Série:**_____
Data da aplicação:_____
Data de nascimento:_____

1 – Você gosta de vir par escola ?
R:_____

2 – Do que você mais gosta nas aulas ?
R:_____

2 – Do que você não gosta nas aulas ?
R:_____

3 – Alguém o ajuda com as atividades escolares em casa ? Quem?
R:_____

5 – Você se lembra, bem no começo como foi que você aprendeu a ler e a escrever? Alguém o ajudou?
R:_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5- Desempenhos nas TEP TCL – dos 140 participantes

Azul: alunos selecionados G1 – Bons Escritores
Vermelho: alunos selecionados G2 – Maus Escritores

Participantes	*Tarefa de escrita de palavras*							*Tarefa de compreensão de leitura de frases*
	Categoria 1 – Palavras correta	Categoria 2- violações que não ferem a fonologia	Categoria 3- violações que ferem a fonologia do sistema de escrita alfabético				Total de palavras ditadas e escritas	
			Violações que ferem a fonologia	Uso inadequado de letras do alfabeto	Lacunas: palavras ditadas e não escritas	Subtotal categoria 3		*Freqüência de respostas corretas na TCL*
1	1	8	51	0	0	51	60	1
2	2	1	57	0	0	57	60	2
3	0	0	0	60	0	60	60	0
4	0	0	7	53	0	60	60	0
5	2	8	50	0	0	50	60	2
6	0	6	54	0	0	54	60	1
7	24	17	19	0	0	19	60	11

8	0	0	14	46	0	60	60	1
9	11	23	26	0	0	26	60	9
10	7	20	33	0	0	33	60	10
11	0	0	0	60	0	60	60	0
12	0	4	36	10	10	46	50	0
13	13	17	30	0	0	30	60	10
14	13	28	19	0	0	19	60	9
15	4	26	30	0	0	30	60	7
16	0	3	43	14	0	57	60	2
17	0	3	51	6	0	57	60	1
18	0	14	46	0	0	46	60	8
19	0	8	51	1	0	52	60	2
20	0	38	22	0	0	22	60	10
21	0	0	0	60	0	60	60	0
22	0	8	46	6	0	52	60	0
23	0	10	50	0	0	50	60	1
24	1	23	36	0	0	36	60	9
25	10	30	20	0	0	20	60	8
26	4	15	41	0	0	41	60	11
27	6	21	33	0	0	33	60	12
28	0	3	52	5	0	57	60	1
29	10	21	29	0	0	29	60	6
30	4	15	41	0	0	41	60	9
31	6	7	47	0	0	47	60	6
32	1	6	53	0	0	53	60	11
33	9	22	29	0	0	29	60	5
34	2	1	24	0	33	24	27	9
35	2	17	41	0	0	41	60	10
36	11	22	27	0	0	27	60	10
37	2	7	50	1	0	51	60	1
38	8	32	20	0	0	20	60	9

39	52	8	0	0	0	0	60	14
40	1	8	51	0	0	51	60	1
41	51	9	0	0	0	0	60	11
42	27	30	3	0	0	3	60	12
43	4	33	23	0	0	23	60	11
44	50	6	4	0	0	4	60	15
45	10	24	26	0	0	26	60	9
46	16	39	5	0	0	5	60	12
47	19	28	13	0	0	13	60	9
48	50	10	0	0	0	0	60	13
49	19	29	12	0	0	12	60	13
50	16	32	12	0	0	12	60	7
51	10	38	12	0	0	12	60	11
52	21	33	6	0	0	6	60	10
53	24	22	14	0	0	14	60	11
54	20	29	11	0	0	11	60	11
55	5	29	26	0	0	26	60	9
56	27	29	4	0	0	4	60	12
57	25	31	4	0	0	4	60	10
58	18	39	3	0	0	3	60	9
59	51	9	0	0	0	0	60	13
60	11	39	10	0	0	10	60	11
61	52	8	0	0	0	0	60	11
62	54	6	0	0	0	0	60	15
63	50	10	0	0	0	0	60	11
64	3	7	50	0	0	50	60	1
65	24	25	11	0	0	11	60	13
66	7	24	29	0	0	29	60	11
67	22	34	4	0	0	4	60	10
68	50	10	0	0	0	0	60	11
69	52	8	0	0	0	0	60	13

70	51	9	0	0	0	0	60	12
71	18	22	20	0	0	20	60	13
72	34	22	4	0	0	4	60	15
73	2	5	53	0	0	53	60	2
74	2	2	56	0	0	56	60	2
75	20	29	11	0	0	11	60	11
76	16	30	14	0	0	14	60	11
77	22	32	6	0	0	6	60	12
78	15	32	13	0	0	13	60	11
79	50	10	0	0	0	0	60	10
80	11	11	38	0	0	38	60	8
81	26	24	10	0	0	10	60	12
82	10	37	13	0	0	13	60	11
83	19	22	19	0	0	19	60	14
84	14	36	10	0	0	10	60	11
85	22	19	19	0	0	19	60	12
86	16	31	13	0	0	13	60	10
87	28	26	6	0	0	6	60	9
88	17	23	20	0	0	20	60	6
89	24	27	9	0	0	9	60	13
90	52	8	0	0	0	0	60	13
91	29	25	6	0	0	6	60	13
92	21	30	9	0	0	9	60	13
93	17	32	11	0	0	11	60	10
94	12	22	26	0	0	26	60	9
95	53	7	0	0	0	0	60	10
96	13	26	21	0	0	21	60	12
97	26	24	10	0	0	10	60	7
98	15	37	8	0	0	8	60	7
99	29	25	6	0	0	6	60	13
100	22	32	6	0	0	6	60	11

101	27	31	2	0	0	2	60	14
102	20	35	5	0	0	5	60	10
103	26	29	5	0	0	5	60	12
104	33	22	5	0	0	5	60	15
105	8	46	6	0	0	6	60	15
106	6	54	0	0	0	0	60	10
107	22	34	4	0	0	4	60	9
108	11	35	14	0	0	14	60	7
109	23	35	2	0	0	2	60	13
110	4	5	51	0	0	51	60	1
111	24	36	0	0	0	0	60	9
112	53	7	0	0	0	0	60	12
113	15	39	6	0	0	6	60	8
114	11	40	9	0	0	9	60	14
115	52	8	0	0	0	0	60	13
116	26	30	4	0	0	4	60	9
117	24	36	0	0	0	0	60	10
118	50	10	0	0	0	0	60	12
119	53	7	0	0	0	0	60	10
120	17	39	4	0	0	4	60	11
121	17	43	0	0	0	0	60	9
122	22	33	5	0	0	5	60	5
123	54	6	0	0	0	0	60	10
124	32	25	3	0	0	3	60	11
125	13	42	5	0	0	5	60	9
126	19	40	1	0	0	1	60	14
127	28	30	2	0	0	2	60	11
128	20	34	6	0	0	6	60	16
129	24	35	1	0	0	1	60	11
130	20	39	1	0	0	1	60	12
131	22	35	3	0	0	3	60	11

132	20	39	1	0	0	1	60	10
133	52	8	0	0	0	0	60	11
134	26	32	2	0	0	2	60	12
135	15	36	9	0	0	9	60	11
136	22	33	5	0	0	5	60	7
137	8	51	1	0	0	1	60	11
138	16	40	4	0	0	4	60	12
139	18	33	9	0	0	9	60	0
140	15	44	1	0	0	1	60	5
TOTAL	*2668*	*3143*	*2224*	*322*	*43*	*2546*	*8357*	*1269*

6-Desempenho dos 40 alunos G1 e G2 nas tarefas de TEP e TCL

Participantes	1. TEP – Tarefa de escrita de palavras – 60 palavras ditadas					2.TCL – Tarefa de compreensão da leitura de frases – 16 frases
	Palavras com escrita ortográfica correta	Palavras com violações			Total TEP	*Freqüência de respostas corretas*
	Palavra correta	Palavras escritas com Violações que não ferem a fonologia	Palavras escritas com Violações que ferem a fonologia	subtotal Palavras com Violações		
G1.7	54	6	0	6	60	15
G1.19	54	6	0	6	60	10
G1.14	53	7	0	7	60	10
G1.15	53	7	0	7	60	12
G1.18	53	7	0	7	60	10
G1.1	52	8	0	8	60	14
G1.6	52	8	0	8	60	11
G1.10	52	8	0	8	60	13
G1.13	52	8	0	8	60	13
G1.16	52	8	0	8	60	13
G1.20	52	8	0	8	60	11
G1.2	51	9	0	9	60	11
G1.5	51	9	0	9	60	13
G1.11	51	9	0	9	60	12
G1.3	50	6	4	10	60	15
G1.4	50	10	0	10	60	13
G1.8	50	10	0	10	60	11
G1.9	50	10	0	10	60	11
G1.12	50	10	0	10	60	10
G1.17	50	10	0	10	60	12
TOTAL	*1032*	*164*	*4*	*168*	*1200*	*240*
G2.20	4	5	51	56	60	1
G2.17	3	7	50	57	60	1

G2.2	**2**	**1**	**57**	**58**	**60**	**2**
G2.4	**2**	**8**	**50**	**58**	**60**	**2**
G2.15	**2**	**7**	**51**	**58**	**60**	**1**
G2.18	**2**	**5**	**53**	**58**	**60**	**2**
G2.19	**2**	**2**	**56**	**58**	**60**	**2**
G2.1	**1**	**8**	**51**	**59**	**60**	**1**
G2.16	**1**	**8**	**51**	**59**	**60**	**1**
G2.3	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**0**
G2.5	**0**	**6**	**54**	**60**	**60**	**1**
G2.6	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**1**
G2.7	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**0**
G2.8	**0**	**3**	**57**	**60**	**60**	**2**
G2.9	**0**	**3**	**57**	**60**	**60**	**1**
G2.10	**0**	**8**	**52**	**60**	**60**	**2**
G2.11	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**0**
G2.12	**0**	**8**	**52**	**60**	**60**	**0**
G2.13	**0**	**10**	**50**	**60**	**60**	**1**
G2.14	**0**	**3**	**57**	**60**	**60**	**1**
TOTAL	***19***	***92***	***1089***	***1181***	***1200***	***22***

7- Desempenho dos participantes na avaliação das habilidades metafonológicas

Tarefas de avaliação das habilidades metafonológicas / Participantes	Tarefa de rima	Tarefas fonêmicas				Totais tarefas de habilidades metafonológicas
	Tarefa de detecção de rima (TDR)	Tarefa de detecção de fonema	Tarefa de subtração de fonema	Tarefa de substituição de fonema	subtotal	
	Pontuação 0 - 12 acertos	(TDF) - Pontuação 0 - 12 acertos	(TSF) – Pontuação - 0 a 10 acertos	(TSBF) - Pontuação - 0 a 10 acertos	Tarefas fonêmicas	
G1.7	12	12	10	10	32	44
G1.19	12	11	10	9	30	42
G1.14	11	10	10	10	30	41
G1.15	12	10	10	10	30	42
G1.18	12	12	10	10	32	44
G1.1	12	11	10	10	31	43
G1.6	10	11	8	8	27	37
G1.10	12	11	10	10	31	43
G1.13	12	11	10	10	31	43
G1.16	12	12	10	8	30	42
G1.20	12	11	10	6	27	39
G1.2	12	10	9	9	28	40
G1.5	12	7	7	7	21	33
G1.11	12	12	10	10	32	44
G1.3	12	12	10	10	32	44
G1.4	12	12	10	10	32	44
G1.8	12	12	10	10	32	44
G1.9	12	11	10	9	30	42
G1.12	12	12	10	10	32	44
G1.17	12	12	10	10	32	44
Total G1	*337*	*222*	*194*	*186*	*602*	*839*
G2.20	5	5	1	1	7	12
G2.17	6	2	0	2	4	10

G2.2	**4**	**3**	**1**	**0**	**4**	**8**
G2.4	**2**	**1**	**1**	**0**	**2**	**4**
G2.15	**5**	**4**	**0**	**0**	**4**	**9**
G2.18	**4**	**2**	**1**	**1**	**4**	**8**
G2.19	**6**	**3**	**1**	**0**	**4**	**10**
G2.1	**4**	**2**	**2**	**0**	**4**	**8**
G2.16	**8**	**2**	**0**	**1**	**3**	**11**
G2.3	**4**	**0**	**0**	**0**	**0**	**4**
G2.5	**3**	**2**	**2**	**0**	**4**	**7**
G2.6	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**
G2.7	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**
G2.8	**4**	**3**	**0**	**0**	**3**	**7**
G2.9	**7**	**4**	**0**	**0**	**4**	**11**
G2.10	**6**	**3**	**0**	**1**	**4**	**10**
G2.11	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
G2.12	**5**	**4**	**0**	**0**	**4**	**9**
G2.13	**4**	**2**	**0**	**0**	**2**	**6**
G2.14	**6**	**2**	**0**	**1**	**3**	**9**
Total G2	***87***	***44***	***9***	***7***	***60***	***147***

8 – Desempenho dos participantes G1 e G2 nas avaliações das Habilidades Metafonológicas, Habilidade de Escrita e Leitura e Compreensão de Frases

Tarefas	TEP – Tarefa de escrita de palavras					TCL – Tarefa de compreensão da leitura de frases	THMF – Tarefas de Habilidades Metafonológicas					
Alunos	Palavras com escrita correta	Palavras com violações			Total TEP	Freqüência de respostas corretas	Tarefa de Rima	Tarefa fonêmica	Tarefa fonêmica	Tarefa fonêmica		Total THMF
	Palavra correta	Palavras escritas com Violações que não ferem a fonologia	Palavras escritas com Violações que ferem a fonologia	subtotal								
				Palavras com			Tarefa de detecção de rima (TDR)	Tarefa de detecção de fonema	Tarefa de subtração de fonema	Tarefa de substituição de fonema	Subtotal	
				Violações			Pontuação 0 - 12 acertos	(TDF) - Pontuação 0 - 12 acertos	(TSF) – Pontuação - 0 a 10 acertos	(TSBF) - Pontuação - 0 a 10 acertos	Tarefas fonêmicas	
G1.7	54	6	0	6	60	15	12	12	10	10	32	44
G1.19	54	6	0	6	60	10	12	11	10	9	30	42
G1.14	53	7	0	7	60	10	11	10	10	10	30	41
G1.15	53	7	0	7	60	12	12	10	10	10	30	42
G1.18	53	7	0	7	60	10	12	12	10	10	32	44
G1.1	52	8	0	8	60	14	12	11	10	10	31	43
G1.6	52	8	0	8	60	11	10	11	8	8	27	37

G1.10	**52**	**8**	**0**	**8**	**60**	**13**	**12**	**11**	**10**	**10**	**31**	**43**
G1.13	**52**	**8**	**0**	**8**	**60**	**13**	**12**	**11**	**10**	**10**	**31**	**43**
G1.16	**52**	**8**	**0**	**8**	**60**	**13**	**12**	**12**	**10**	**8**	**30**	**42**
G1.20	**52**	**8**	**0**	**8**	**60**	**11**	**12**	**11**	**10**	**6**	**27**	**39**
G1.2	**51**	**9**	**0**	**9**	**60**	**11**	**12**	**10**	**9**	**9**	**28**	**40**
G1.5	**51**	**9**	**0**	**9**	**60**	**13**	**12**	**7**	**7**	**7**	**21**	**33**
G1.11	**51**	**9**	**0**	**9**	**60**	**12**	**12**	**12**	**10**	**10**	**32**	**44**
G1.3	**50**	**6**	**4**	**10**	**60**	**15**	**12**	**12**	**10**	**10**	**32**	**44**
G1.4	**50**	**10**	**0**	**10**	**60**	**13**	**12**	**12**	**10**	**10**	**32**	**44**
G1.8	**50**	**10**	**0**	**10**	**60**	**11**	**12**	**12**	**10**	**10**	**32**	**44**
G1.9	**50**	**10**	**0**	**10**	**60**	**11**	**12**	**11**	**10**	**9**	**30**	**42**
G1.12	**50**	**10**	**0**	**10**	**60**	**10**	**12**	**12**	**10**	**10**	**32**	**44**
G1.17	**50**	**10**	**0**	**10**	**60**	**12**	**12**	**12**	**10**	**10**	**32**	**44**
TOTAL	***1032***	***164***	***4***	***168***	***1200***	***240***	***337***	***222***	***194***	***186***	***602***	***839***
G2.20	**4**	**5**	**51**	**56**	**60**	**1**	**5**	**5**	**1**	**1**	**7**	**12**
G2.17	**3**	**7**	**50**	**57**	**60**	**1**	**6**	**2**	**0**	**2**	**4**	**10**
G2.2	**2**	**1**	**57**	**58**	**60**	**2**	**4**	**3**	**1**	**0**	**4**	**8**
G2.4	**2**	**8**	**50**	**58**	**60**	**2**	**2**	**1**	**1**	**0**	**2**	**4**
G2.15	**2**	**7**	**51**	**58**	**60**	**1**	**5**	**4**	**0**	**0**	**4**	**9**
G2.18	**2**	**5**	**53**	**58**	**60**	**2**	**4**	**2**	**1**	**1**	**4**	**8**
G2.19	**2**	**2**	**56**	**58**	**60**	**2**	**6**	**3**	**1**	**0**	**4**	**10**
G2.1	**1**	**8**	**51**	**59**	**60**	**1**	**4**	**2**	**2**	**0**	**4**	**8**
G2.16	**1**	**8**	**51**	**59**	**60**	**1**	**8**	**2**	**0**	**1**	**3**	**11**

G2.3	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**0**	**4**	**0**	**0**	**0**	**0**	**4**
G2.5	**0**	**6**	**54**	**60**	**60**	**1**	**3**	**2**	**2**	**0**	**4**	**7**
G2.6	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**1**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**
G2.7	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**0**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**
G2.8	**0**	**3**	**57**	**60**	**60**	**2**	**4**	**3**	**0**	**0**	**3**	**7**
G2.9	**0**	**3**	**57**	**60**	**60**	**1**	**7**	**4**	**0**	**0**	**4**	**11**
G2.10	**0**	**8**	**52**	**60**	**60**	**2**	**6**	**3**	**0**	**1**	**4**	**10**
G2.11	**0**	**0**	**60**	**60**	**60**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
G2.12	**0**	**8**	**52**	**60**	**60**	**0**	**5**	**4**	**0**	**0**	**4**	**9**
G2.13	**0**	**10**	**50**	**60**	**60**	**1**	**4**	**2**	**0**	**0**	**2**	**6**
G2.14	**0**	**3**	**57**	**60**	**60**	**1**	**6**	**2**	**0**	**1**	**3**	**9**
TOTAL	***19***	***92***	***1089***	***1181***	***1200***	***22***	***87***	***44***	***9***	***7***	***60***	***147***

9 - Termo de Esclarecimento – documento entregue à escola para esclarecimento sobre o processo da coleta de dados aos participantes.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo, 06 de novembro de 2007.

Termo de Esclarecimento

Srs. pais ou responsáveis pelos alunos da 4ª série do ensino fundamental e professores da 4ª série do ensino fundamental da presente unidade escolar,

Entre os dias 13 e 30 de novembro de 2007 farei a coleta de dados sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, acontecerá em horários combinados previamente. A coleta acontecerá exclusivamente com os alunos e professores, que serão convidados a participar, não havendo a obrigatoriedade.

Os dados farão parte do estudo que desenvolvo para a minha dissertação de mestrado do programa de pós – graduação mestrado em Educação: Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP – sob a orientação da Professora Dra. Maria Regina Maluf. A pesquisa trata sobre as relações entre as Habilidades Metafonológicas e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Os procedimentos para a coleta, os instrumentos de coleta, e os objetivos de cada um, foram demonstrados a direção da escola para autorização para realização da pesquisa.

Estes dados não serão identificados, os resultados serão utilizados apenas para fins científicos, e para a produção de conhecimentos que aprimorem as práticas de ensino da linguagem escrita no inicio da alfabetização.

Conto com a compreensão e a colaboração de todos envolvidos.

Agradeço.

Pedagoga mestranda Flávia Renata Alves da Silva
Contato fone - (011) 7109.0024
flaviarenataas@gmail.com

SILVA, F. R. A. Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. São Paulo, 2009.109 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ERRATA

Na página 57 na linha 5 onde se lê inconsciência, deve – se ler incônsciencia.

Na página 73 na linha 6 onde se lê 13.59%, deve – se ler 36.55%.

Na página 107 na linha 14, na coluna número 8, onde se lê 337, deve – se ler 237.

Referente página 19:
Roazzi.A. & DOWKER, A. (1989) Consciência fonológica. Rima e aprendizagem da leitura. Brasília (Psicologia, Teoria e Pesquisa, v. 5, nº1, p. 31 – 55.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo